

SARA CARINA FONSECA SANTOS

PARTICIPAR PARA INCLUIR

Orientadora: Professora Doutora Filomena de Lurdes Tomé do Rosário
Pereira Serralha

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2016

SARA CARINA FONSECA SANTOS

PARTICIPAR PARA INCLUIR

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias com o Despacho Reitoral nº 265/2016 com a seguinte composição:

Presidente-Professor Doutor Miguel Mata Pereira

Arguente-Professora Doutora Isabel Sanches da Fonseca

Orientadora: Professora Doutora Filomena de Lurdes Tomé do Rosário Pereira Serralha

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2016

EPÍGRAFO

“Aos velhos e jovens professores,
aos mestres de todos os tempos que foram agraciados pelos céus
por essa missão tão digna e feliz.
Ser professor é um privilégio.
Ser professor é semear em terreno sempre fértil e se encantar com a colheita.
Ser professor
é ser condutor de almas e de sonhos,
é lapidar diamantes.”
Gabriel Chalita

“A excelência da sabedoria é que dá vida ao seu possuidor.”

Eclesiastes 7: 12

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais a quem devo tanto,
a quem amo mais ainda,
de quem tanto me orgulho de ser filha.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem acredito e em quem posso todas as coisas.

Aos meus pais, Carminda e José, por nunca me terem cortado as asas e me deixarem voar livremente, por serem os melhores pais do mundo.

Aos amigos que estiveram sempre lá quando pedi ajuda: Ana Paula; Carla; Denise; Emília; Inês; Isaac; Magda, Manuela; Marta, Paula; Rúben; Sara; Sandra; Susana P.; Susana S; Tita. Sem cada um de vós as minhas lutas e as minhas conquistas não teriam tanto sabor!

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Filomena Serralha, por ter aparecido no sítio certo à hora certa, por me ter ajudado a subir mais alguns patamares, a construir mais alguns andaimes.

À turma do 5º G, sem a qual nada teria sido igual.

Ao T. e ao F., os principais responsáveis por ter encetado esta viagem quase interminável...

Obrigada!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo alterar o paradigma educativo tradicional para aumentar a participação nas atividades letivas da disciplina de Português e, consequentemente, aumentar o sucesso educativo dos alunos de uma turma do 5º ano de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), numa escola de ensino regular do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, nos arredores de Lisboa. Desta turma fizeram parte quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais que, no ano letivo transato, se encontravam ao abrigo do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro que, com a sua inserção num PCA, deixaram de usufruir de todos os direitos e adaptações inerentes ao mesmo. Assim, pareceu pertinente que a intervenção tivesse o seu enfoque no desenvolvimento de competências sociais que pudessem incentivar os alunos na realização das suas aprendizagens, motivando-os para as mesmas, fazendo-os sentir parte integrante desse processo. Tendo em conta a problemática em estudo, bem como todas as questões relacionadas com os alunos considerados em situação de risco, não só por problemas de absentismo e falta de acompanhamento parental, como devido ao seu fraco desempenho escolar, o enquadramento teórico do presente projeto centrou-se nas questões relativas à participação e diversidade, bem como à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas de PCA, sendo também focado o tema da indisciplina e gestão de conflitos. Foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, nomeadamente a pesquisa documental, a observação naturalista, a sociometria e o questionário, de forma a compreender melhor algumas características dos alunos e, assim, delinear estratégias que lhes permitam desenvolver as competências acima referidas, promovendo o seu sucesso escolar, tendo como pano de fundo o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Em turmas que se encontram desde o princípio rotuladas com o estigma de ser consideradas “de segunda categoria” e associadas à exclusão social e à marginalidade torna-se fundamental criar um ambiente efetivamente inclusivo, que faça os alunos sentirem-se parte da solução e não parte do problema, ambiente esse que se abra igualmente à restante comunidade educativa, para que esta perceba que o direito à participação é de todos.

Palavras-chave: Currículos Alternativos; Diferenciação Pedagógica; Diversidade; Participação; Trabalho Cooperativo; Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

ABSTRACT

Participate to include

The present report aims to change the traditional educational paradigm to increase participation in Portuguese school activities and, consequently, increase the educational success of students in an alternative curriculum fifth year class (PCA) on a Lisbon regular school of the Second and Third Cycles of Basic Education, of which four students with special educational needs were last year under the Decree Law 3/2008, 7th January, and with their integration in this type of class no longer enjoy all the rights and inherent adaptations. So it becomes pertinent that the intervention had its focus on the development of social skills which may encourage the students in their learning, motivating and making them feel an integral part of this educative process. Having regard to the issues under study, as well as all matters relating to students considered at risk, not only by absenteeism problems and lack of parental monitoring as due to their weak academic performance, the theoretical framework of this project focused on issues relating to participation and diversity as well as to the inclusion of special needs students in PCA classes, being also focused the theme of indiscipline and conflict management. Several techniques and instruments were used for data research such as the documentary research, the naturalist observation, the sociometry and the questionnaire in order to better understand some of the students' characteristics and thus outlining strategies that enable them to develop the above skills promoting their school success against the backdrop of the pedagogical model of the Modern School Movement. In classes which are labeled from the beginning with the stigma of being considered "second rate" and associated with social exclusion and marginalization it becomes essential to create an environment effectively inclusive as well as to make students feel part of the solution and not part of the problem; an environment which should also be opened to the rest of the educational community and that would enable them realize that the right to participate is of all.

Keywords: Alternative Curricula; Pedagogical Differentiation; Diversity; Participation; Cooperative Work; Pedagogical Model of the Modern School Movement.

ABREVIATURAS E SIGLAS

APA- Apoio Pedagógico Acrescido

ASE- Apoios Sociais Educativos

CCP- Conselho de Coordenação Pedagógica

CEF- Cursos de Educação e Formação

CREL- Circular Regional Exterior de Lisboa

CSIE- Center for studies on inclusive education

DRELVT- Direção de Serviços Região Lisboa e Vale do Tejo

EB 2,3 - Escola Básica do 2º e 3º ciclos

MEM- Movimento da Escola Moderna

PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCA- Percursos Curriculares Alternativos

PCT- Projeto Curricular de Turma

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PEE- Projeto Educativo de Escola

PEI- Programa Educativo Individual

PIT- Plano Individual de Trabalho

PNL- Plano Nacional de Leitura

NEE - Necessidades Educativas Especiais

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE GERAL

EPÍGRAFO	i
DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT.....	v
ABREVIATURAS E SIGLAS.....	vi
ÍNDICE DE QUADROS.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
<i>1.Enquadramento Teórico</i>	<i>4</i>
1.1.Educação Inclusiva	4
1.2.Diferenciação Pedagógica Inclusiva.....	6
1.3.Aprendizagem Cooperativa	8
1.4.Currículo Coerente.....	11
1.5.Turmas de Percursos Curriculares Alternativos	12
1.6.A Autonomia da Escola Como Escapatória à Exclusão Social	13
1.7.Movimento da Escola Moderna.....	16
1.7.1.Estruturas Organizativas de Desenvolvimento Curricular.....	19
1.7.1.1.Produções- Ler, Contar e Mostrar	19
1.7.1.2.Trabalho em Projetos.....	20
1.7.1.3.Comunicações	21
1.7.1.4.Tempo de Estudo Autónomo.....	22
1.7.1.5.Conselho de Cooperação Educativa	23
1.7.2.As Sessões Coletivas de Aperfeiçoamento de Texto	24
<i>2.Enquadramento Metodológico.....</i>	<i>27</i>
2.1.Caracterização do Trabalho de Projeto.....	27
2.2.Problemática e Questão de Partida	28
2.3.Objetivos.....	28
2.3.1.Objetivos Gerais.....	28
2.4.Técnicas e Instrumentos de Pesquisa de Dados.....	29

2.4.1.Pesquisa Documental	29
2.4.2.Observação Naturalista	30
2.4.3.Sociometria	31
2.4.4.Questionário	32
2.5.Procedimentos para a Recolha e Análise de Dados	33
3.Caracterização da Situação Inicial	39
3.1.A Equipa de Trabalho	39
3.2.O Contexto Escolar	39
3.2.1.Espaço Físico e Logístico	39
3.2.2.Recursos Humanos	40
3.2.3.Dinâmica Educativa	41
3.3.Caracterização do grupo/turma	42
4.Plano de Ação	45
4.1.Pressupostos Teóricos	45
4.2.Planificação, Realização e Avaliação da Intervenção	46
4.2.1.Planificação a Longo Prazo	47
4.2.2.Planificação, Realização, Reflexão e Avaliação, a Curto Prazo	49
4.2.2.1.Descrição das sessões de intervenção	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
REFERÊNCIAS NORMATIVAS	111
ANEXOS	112
ANEXO I – LISTA DE ALUNOS	I
ANEXO II – PLANTA INICIAL DA SALA	II
ANEXO III – PLANTA DA SALA NO TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO	III
ANEXO IV – FICHA DE PESQUISA DOCUMENTAL	IV
ANEXO V – TESTE SOCIOMÉTRICO	IX
ANEXO VI – MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS ESCOLHAS I	VI
ANEXO VII – MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS ESCOLHAS II	VII
ANEXO VIII – MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS REJEIÇÕES I	VIII
ANEXO IX – MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS REJEIÇÕES II	IX
ANEXO X – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DA TÉCNICA DA SOCIOMETRIA I	X

ANEXO XI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DA TÉCNICA DA SOCIOMETRIA II	XII
ANEXO XII – QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS ALUNOS	XIV
ANEXO XIII – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DA TÉCNICA DO QUESTIONÁRIO I	XVI
ANEXO XIV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DA TÉCNICA DO QUESTIONÁRIO II	XX
ANEXO XV – PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA	XXIV
ANEXO XVI- PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO(PIT)	XXXIX
ANEXO XVII – TRABALHOS ELABORADOS PELOS ALUNOS NO TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO	XLI
ANEXO XVIII – TEXTOS LIVRES ESCRITOS PELOS ALUNOS	LXIII
ANEXO XIX – RECURSOS E MATERIAIS DE TRABALHO COOPERATIVO (REGISTOS FOTOGRÁFICOS)	LXVIII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Planificação a Longo Prazo.....	48
Quadro II - Avaliação Global da Intervenção	89
Quadro III - Avaliações da Disciplina de Português	94

INTRODUÇÃO

O presente trabalho final do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias apresenta-se como um projeto de investigação-ação numa turma do 5º ano de escolaridade de Percursos Curriculares Alternativos numa escola de ensino regular, dos arredores de Lisboa que foi alvo de intervenção em contexto de sala de aula, entre fevereiro e junho de dois mil e quinze.

Estando esta turma abrangida pelo Despacho Normativo 1/2006 de 6 de janeiro, que regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos, e existindo quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais que, até ao ano letivo de 2013/2014, se encontravam ao abrigo do Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, com a sua inserção na referida turma em setembro de 2014, os mesmos deixaram de usufruir de todos os direitos e adaptações inerentes ao mesmo.

Tal fato fez com que este projeto tivesse como principal intuito tentar responder à questão de partida: como gerir a diversidade e promover a participação numa turma de currículos alternativos?

Estabelecer um clima de participação ativa e coerente, tendo em conta a diversidade de experiências e os contextos sociais e étnicos presentes no seio desta turma culturalmente tão rica, foi um desafio ao qual não virei as costas ao longo de todo o ano letivo e que permitiu, sem dúvida, uma aprendizagem fulcral para o futuro enquanto educadora e formadora de grupos semelhantes.

O trabalho agora apresentado está dividido em quatro capítulos distintos: o primeiro encerra em si o enquadramento teórico que possibilita a contextualização e referenciação necessárias à compreensão das perspetivas científicas. O segundo e terceiro capítulos incluem a problemática do estudo e o enquadramento metodológico utilizado, contemplando as várias técnicas de investigação a que se recorreu nesta intervenção, nomeadamente a pesquisa documental, a observação naturalista em sala de aula, o teste sociométrico e o questionário, através das quais foi possível realizar uma melhor caracterização da situação inicial do grupo turma para agir no momento consequente da intervenção, levando-nos o quarto capítulo até à análise dos dados de acordo com os objetivos específicos definidos e à formulação das reflexões conclusivas.

Importa referir que todo o trabalho foi desenvolvido por recurso à aprendizagem cooperativa, orientado pelos princípios fundamentais do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Trata-se, pois, neste caso concreto, de um modelo pedagógico de organização e gestão cooperada do espaço, do tempo, dos materiais, das atividades de aprendizagem e das relações. Sendo, por isso mesmo, promotor da participação ativa e da inclusão pela cooperação educativa, através da qual todos se completam, bem como pela diferenciação dos percursos escolares.

Uma vez que a duração da intervenção foi temporalmente limitada e tendo em conta as circunstâncias e as características do contexto escolar, implementou-se como dinâmica de operacionalização de objetivos uma das cinco estruturas organizativas do desenvolvimento curricular do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, o Tempo de Estudo Autónomo na sala de aula e o trabalho de texto, com as Sessões Coletivas de Aperfeiçoamento de Texto.

CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Enquadramento Teórico

1.1. Educação Inclusiva

Segundo o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação e apresentado à UNESCO no final do século passado, a escola do Séc. XXI deve ser capaz de educar “cidadãos para o mundo”. Essa tarefa pressupõe, segundo Silva (2011), saber responder à diversidade, seja esta de natureza física, cognitiva, cultural, racial, ou religiosa. Saber, saber ser, saber fazer e saber viver com os outros são na opinião da referida comissão os quatro pilares onde se firma a educação do futuro em que a cooperação entre e com todos é o fator essencial do sucesso educativo.

Quando em 1994, com a elaboração da Declaração de Salamanca (produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais- Acesso e qualidade, organizada pela UNESCO, em colaboração com o governo espanhol e variadas organizações internacionais), se abriu a porta à inclusão, a escola teve de adaptar-se e mudar de atitude face aos alunos em situação de deficiência ou com qualquer tipo de problemática. Outrora estes eram tratados de forma a serem integrados, tendo como padrão determinados comportamentos ditos normais, só então começaram, assim, a dar resposta às suas capacidades e competências, adotando estratégias que respeitem as suas dificuldades e potenciem as suas aptidões, tornando os currículos flexíveis e alterando práticas pedagógicas.

A escola inclusiva, de acordo com Thomas, Walker & Webb (1998), citado em Sanches e Teodoro (2006), é definida pelo *Center for Studies on Inclusive Education* (CSIE) como sendo uma escola que retrata a comunidade como um todo. É uma escola que não exclui, nem coloca de parte qualquer aluno. É uma escola sem muros ou barreiras, acessível a todos, tanto a nível físico como educativo. Trabalha com os alunos e para os alunos e pratica essencialmente a democracia, bem como a igualdade de oportunidades.

Estes princípios supramencionados continuam a ser almejados nas práticas pedagógicas dos professores e da comunidade escolar, mas ainda que haja a consciência de que dificilmente se conseguirá alcançá-los na totalidade, é o motivo pelo qual se continua a querer fazer parte de uma comunidade de aprendizagem aberta a todos os indivíduos, onde todos manifestam disponibilidade para aprender e para ensinar, sem existir espaços, nem tempos pré-estabelecidos e de carácter obrigatório. (Armstrong & Barton, 2003; Mialaret, 2003; Canário, 2006, citado em Sanches & Teodoro, 2006).

Construir uma escola inclusiva cabe a todos. Professores, pais e governantes são responsáveis por gerir as condições e os recursos existentes na escola, assim como despertar mentalidades para a mudança e o respeito pela diferença (Ainscow, 1999; Mittler, 2000, citado em Sanches & Teodoro, 2006), uma vez que é na diferença que todos os alunos irão progredir e desenvolver-se através da organização de métodos e estratégias eficazes que promovem, no fim de tudo, o sucesso educativo.

O grande projeto da escola dos nossos dias é gerir a diversidade no meio das semelhanças. Citando Sanches (2005, p. 136), “gerir a diferença dentro da sala de aula vai ter de ser o grande desafio a ganhar por professores e alunos e todos vão ter de aprender a assumir as suas diferenças e a respeitar as dos outros.”

É imprescindível, ainda, que os alunos sintam que pertencem à escola que frequentam, bem como ao grupo turma onde se encontram inseridos e tenham vontade de aprender e participar, sem medo de errar ou falhar.

Segundo Sanches e Teodoro (2006, p. 73)

Educação Inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas (...).

A escola deve, igualmente, sentir responsabilidade pelos seus alunos e tem o dever de incrementar uma pedagogia “capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves” (Soriano, 1999, citado em Sanches e Teodoro, 2006, p. 71).

Essa pedagogia terá que, imperiosamente, ser realizada dentro da sala de aula com o grupo, conjugando uma planificação adequada à qualidade dos apoios concedidos. Segundo Sanchez (2003), citado em Sanches e Teodoro (2006, p. 73), “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe.”

Ainscow (1997), citado em Sanches & Teodoro (2006, p. 73), considera que os três principais fatores na criação de salas de aula mais inclusivas são a planificação elaborada para a classe como um todo, a utilização eficaz dos recursos que os alunos nos facultam, dando primazia aos seus conhecimentos, experiências e vivências, levando a cabo um trabalho cooperativo entre pares e criando ambientes educativos mais significativos e estimulantes e ainda a improvisação, através da qual o professor deverá ser capaz de conseguir alterar a qualquer momento o seu plano de aula ou atividade, em resposta às reações dos seus alunos.

Todavia, não obstante o que atrás foi exposto, é obrigatório que se nomeiem alguns dos principais impedimentos no que concerne à prática de uma educação inclusiva, nomeadamente a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a escassez de recursos humanos e materiais, os espaços desajustados às necessidades, as políticas educativas não adequadas às situações, bem como a maneira de pensar e de agir relativamente à diferença (Sanches & Teodoro, 2007).

É necessário que sejamos capazes de entender o porquê do impedimento à participação de todos em contexto de ensino regular, que todos se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e criar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos os indivíduos e que tenham coragem de correr riscos no seu dia-a-dia (Ainscow, 2000, citado em Sanches & Teodoro, 2006).

Mencionando Roldão (2003), citado em Silva (2011), só a Educação Inclusiva ensina a aprender com os outros e independentemente das suas dificuldades, a saber viver com todos e a saber fazer melhor. É ao ensinarmos o que sabemos fazer, centrados na diferenciação curricular inclusiva, para dar resposta à diversidade cultural e interagirmos com os outros, tendo em conta os seus contextos e as suas necessidades, que nos tornamos melhores pessoas, melhores “cidadãos do mundo”.

1.2. Diferenciação Pedagógica Inclusiva

De acordo com Silva (2011), a educação inclusiva é muito mais do que a simples partilha de um espaço comum. A escola tem de ser um lugar em que os alunos interajam e realizem aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva. Mesmo que haja alunos com dificuldades mais complexas, todos vão beneficiar com a diversificação do ensino e com novas situações de aprendizagem.

Os professores têm que estar preparados para responder a todos os alunos e todos devem ter a possibilidade de aprimorar as suas capacidades numa sala de aula que esteja preparada para respeitar a individualidade do outro, cooperando com ele e valorizando as suas diferenças num clima de solidariedade.

Para Silva (2011, p. 6)

Trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos. Encontrar no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de Leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspetiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil.

As escolas de hoje são compostas de grande heterogeneidade social e cultural e, por essa razão, é urgente que se considere “ a diversidade como um aspeto enriquecedor da própria comunidade” (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997, p.13).

Ainda de acordo com os mesmos autores,

a aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem. Sendo assim, não se trata de compensar os que têm menos mas de criar situações que possibilitem partilhar o que cada um tem, promovendo uma educação diferenciada. (1997, p.14).

É fundamental que o aluno perceba que a escola se preocupa com as suas aprendizagens e que está interessada em desenvolver o seu património cultural, pois só dessa maneira ganha um incentivo adicional para querer adquirir novos conhecimentos.

Mas nem sempre as escolas conseguem proporcionar aos seus alunos um ensino diferenciado, sendo apenas capazes de promover um ensino compensatório. Os apoios são um exemplo dessa prática educativa. Sendo o Apoio Pedagógico Acrescido (APA) algo extra, um suplemento às aprendizagens realizadas na sala de aula com a turma de ensino regular, os alunos com Necessidades Educativas Especiais beneficiam de um complemento às disciplinas de Português, Matemática e, por vezes de Inglês, mas que nem sempre é favorecedor de melhorias nos resultados escolares, e, ainda assim, continua a ser uma forma de compensação muito utilizada nas escolas.

Ao diferenciar, o professor está a adequar estratégias de ensino que vão ao encontro das expectativas e necessidades dos alunos (Correia, 1999). Pode, dessa forma, encorajar cada um deles a uma participação ativa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar cada experiência da aula (Ainscow, 1998).

Segundo Perrenoud (2000, p.1)

Diferenciar o ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. Para executar essa ideia simples, é preciso mudar profundamente a escola. Acrescentemos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é no entanto, nem renunciar a instruí-lo nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola se atenuem e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve.

Para concluir, só uma gestão flexível do currículo, que não está sujeito a planificações estanques e inflexíveis, de mãos dadas com uma formação de professores atenta às mudanças educativas do século e com a ajuda de equipas multidisciplinares se poderá fazer da escola inclusiva uma realidade capaz de respeitar a diversidade dos alunos de agora.

Só a constante reformulação e reajuste de estratégias de diferenciação pedagógica dará origem a uma prática educativa diversificada, com recurso a atividades, métodos e materiais que sejam apropriados, tanto ao grande grupo como aos alunos portadores de deficiência, que verão, desta forma, todos os seus conhecimentos valorizados, adaptados a diversos contextos e passíveis de serem reutilizados em diferentes fases das suas vidas.

1.3. Aprendizagem Cooperativa

As bases iniciais da aprendizagem cooperativa surgiram no início do século XX com os trabalhos de Dewey a que Thelen lhe deu continuidade nos anos cinquenta e, mais tarde, foi retomada por outros autores, como, por exemplo, Slavin, Sharan e Johnson & Johnson. Aqui, a ideia central é que na escola as aprendizagens se fazem em conjunto, isto é, cooperando uns com os outros, o que lhes permite fazer a aprendizagem da vida em democracia, preparando-os para a vida em sociedade.

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999), existem cinco elementos fundamentais que caracterizam uma aula cooperativa: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e grupal, a interação estimuladora, de preferência cara a cara, as práticas interpessoais grupais e a avaliação do grupo.

De acordo com os mesmos autores, um grupo é cooperativo quando trabalha sabendo que o seu rendimento está intimamente ligado ao esforço de todos os elementos do grupo; quando o seu objetivo primordial é maximizar a aprendizagem do coletivo; quando cada membro se auto responsabiliza e faz responsabilizar os outros na realização de projetos comuns com qualidade; quando todos os elementos sabem relacionar-se entre si de forma a valorizarem o que de melhor cada um tem que possa beneficiar a concretização desses mesmos projetos e quando o grupo se avalia no sentido de aferir se está ou não a atingir as metas definidas inicialmente.

Segundo Arends (2008, p.374) “o ambiente de aprendizagem cooperativa é caracterizado por processos democráticos e por papéis ativos, de forma a que os alunos possam decidir o que deve ser estudado e como deve ser estudado.” Os conteúdos deverão, assim, ser escolhidos mediante os seus interesses e o conhecimento prévio que estes já possuem.

Ao mesmo tempo que o aluno participa ativamente na construção do seu próprio conhecimento, sendo um dos atores principais no processo de ensino/aprendizagem, dá também o seu contributo na aquisição de conhecimentos e na partilha de saberes junto dos seus colegas. As relações grupais são favorecidas e todos beneficiam com todos quando se entreejudam. O sucesso individual só existe quando o sucesso coletivo é concretizado na íntegra. Tal como refere Niza (1998), “cada um dos membros do grupo só pode atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também.”

Um dos princípios basilares da aprendizagem cooperativa é que a organização dos grupos seja baseada na sua heterogeneidade (Leitão, 2010). Nessa formação dos grupos deve haver a preocupação de organizar a turma tendo em conta não só a heterogeneidade como também os interesses dos alunos, respeitando tanto quanto possível a sua autonomia para se organizarem (Silva, 2011).

Os grupos de trabalho poderão ter quatro elementos, sendo possível haver alguns com um número de alunos ímpar, de forma a possibilitar a participação de todos. Nesta estratégia de aprendizagem cooperativa, é importante que os alunos fiquem de frente uns para os outros, ao mesmo nível, ou seja sentados nas mesas, de pé ou sentados no chão (Silva, 2001).

A formação dos grupos de trabalho é, então, uma tarefa que deverá variar consoante os objetivos estabelecidos para cada aula e a diversidade racial, étnica e níveis de aprendizagem dos alunos da turma (Arends, 2008).

Este modelo dá, assim, mais oportunidades de trabalho em sala de aula a alunos com alguma deficiência e a detentores de algum tipo de herança cultural ou com condições de vida diferente, permitindo-lhes uma maior participação nas tarefas.

Quando os alunos interagem e trabalham com o outro de perto, aprendem com as falas coletivas, interiorizando-as. Parafraseando Silva (2001, p.30) quando existe “interação dos alunos em equipa, a aprendizagem acontece de forma agradável e positiva, pois o resultado interessa a todos os participantes.”

Nas salas de aula cooperativa, os professores asseguram a organização dos grupos de trabalho, fomentam uma boa relação entre todos os intervenientes e estabelecem objetivos comuns com os seus alunos que só são atingidos quando todos eles atingem os seus objetivos individuais.

Cada grupo e cada aluno, de forma mais individualizada, é acompanhado pelo educador que deverá circular pela sala, verificando os progressos demonstrados e fazendo cumprir as regras que foram previamente explicitadas e acordadas em conjunto.

Os recursos e materiais utilizados para a consecução das atividades são partilhados e as tarefas de cada aluno devem ser rotativas, sendo todos responsáveis pela concretização da mesma.

De acordo com Slavin (1984, citado por Arends, 2008, p.369), todos os modelos de aprendizagem cooperativa apresentam duas componentes importantes: uma estrutura de incentivo cooperativo e uma estrutura de tarefa cooperativa. Na primeira, dois ou mais indivíduos estão disponíveis para partilharem uma recompensa no caso de serem bem-sucedidos como grupo. Na segunda, é-lhes exigido uma coordenação de esforços no sentido de realizarem um trabalho conjunto numa determinada tarefa.

Os alunos vão, desta forma, adquirindo a autonomia que lhes irá desenvolvendo a responsabilidade para tomar decisões na consecução de projetos comuns e, sobretudo, apercebendo-se que o ato de aprender não se resume à aquisição e reprodução de conceitos transmitidos pelo professor.

Ao favorecer-se a comunicação e colaboração entre os vários elementos dos grupos que são formados, as relações afetivas e sociais tornam-se mais coesas, a auto estima e o bem-estar geral aumentam, a capacidade de auto e hetero avaliação é desenvolvida e a promoção de uma educação para a cidadania torna-se uma realidade.

Como nos diz Silva (2011, p.32):

Ao partilharem as atividades que se realizam nos seus grupos respetivos, de acordo com o seu ritmo e as suas capacidades, sentem-se a fazer parte da comunidade a que pertencem, porque têm, deste modo, a oportunidade de participar e de aprender porque participam. A educação inclusiva promove-se assim, a diferenciação pedagógica inclusiva está presente no trabalho que se desenvolve deste modo. Cada um faz de acordo com as suas capacidades, todos aprendem com todos.

De acordo com Carvalho (2000, citado por Silva, 2001, p.27) “Facilitar efetivamente o trabalho dos pequenos grupos significa ajudar cada membro a perceber a importância de trabalharem juntos e interagir em caminhos de solidariedade.”

1.4. Currículo Coerente

Para Kilpatrick (1995) o principal objetivo da educação “é continuar a enriquecer o processo vivencial através de melhores pensamentos e ações. A educação acontece na vida e para a vida, a sua essência e a sua finalidade é um contínuo crescimento”. Por isso, o conceito de currículo terá de passar sempre por uma “reconstrução contínua da experiência.”

As aprendizagens para que esse crescimento contínuo seja realizado não podem resumir-se nunca e apenas àquelas que são transmitidas no espaço escolar. A escola é a instituição que assegura que elas sejam ministradas, mas deve sobretudo preocupar-se em adaptá-las às realidades sociais com uma intencionalidade adequada à comunidade onde se encontra localizada. Quando se fala em currículo, está a falar-se de um conceito bastante complexo que abarca noções como a de unidade e ligação, de relevância e pertinência.

Para que um currículo esteja devidamente estruturado deve, fundamentalmente, ensinar conceitos concretos e ajustados à faixa etária a que se destina, transmitidos de uma forma consistente e que possam ser postos em prática pelos aprendentes.

É crucial tornar esse currículo coerente, é necessário definir a quem se destina e com que finalidades se ensina o que se ensina. É importante criar um currículo que valorize a diversidade dos seus públicos-alvo, que tenha em linha de conta as suas diferenças, expectativas, interesses, experiências e aspirações pessoais. No fundo, um currículo “que valha a pena”, como nos diz Beane (1995).

Se o currículo que oferecermos aos nossos alunos não estiver intimamente ligado a aprendizagens educacionais significativas dificilmente os conhecimentos serão integrados nos seus esquemas cognitivos e de pouco ou nada lhes servirão para usar no futuro.

A vida entre as quatro paredes da sala de aula não pode continuar a estar desfasada da vida fora da escola. Os conhecimentos têm de estar obrigatoriamente associados às destrezas, porque na vida real é assim que acontece. Para desempenharem um bom papel enquanto cidadãos ativos e participativos na sociedade a que pertencem, têm de aliar a sua formação científica ao saber resolver problemas. Essa formação terá de ser atualizada devido às evoluções constantes e os saberes aprendidos na escola têm de criar competências nos alunos para que estes saibam dar uso a essa formação.

Como nos diz Beane (1995), o currículo tem de ser coerente, acima de tudo, para os “educadores profissionais”, pois é a eles que cabe a tarefa de ensinar os alunos a adquirir, integrar e construir saberes e conhecimento que confirmem sentido à ação de aprender.

1.5. Turmas de Percursos Curriculares Alternativos

Segundo o documento da Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino básico deverá ser universal e obrigatório, garantindo a igualdade de oportunidades e promovendo o sucesso escolar.

Para que tal possa ser uma realidade em escolas marcadamente heterogêneas a nível sociocultural e em que as capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos são bastante diversificados, torna-se fundamental que os estabelecimentos de ensino facultem ofertas educativas à comunidade discente, adequadas às suas necessidades e que coloquem as pedagogias diferenciadas no centro das suas preocupações.

Assim, com a grande finalidade de encaminhar alunos que se encontram desintegrados do nosso sistema educativo e com dificuldades de adaptação ao currículo escolar regular foram criadas as Turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA).

O Despacho 22/SEEI/96 veio regulamentar a criação de turmas de PCA que em 2001 foi alvo de algumas adequações surgindo, assim, o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, sendo aí deliberado que destas turmas só podem fazer parte alunos com duas ou mais retenções e em que o insucesso e o risco iminente de abandono escolar estejam igualmente presentes.

A constituição destas turmas não pode ultrapassar os quinze alunos, não só pelas características particulares e especiais destes alunos, mas principalmente porque a aprendizagem mais individualizada é essencial para a consecução de metas curriculares.

Nas turmas de PCA, o plano curricular pode e deve incluir outras áreas disciplinares diferentes do currículo do ensino regular que vão ao encontro das necessidades de cada turma, havendo a possibilidade de incluir uma área de formação artística, desportiva ou pré-vocacional.

No entanto, será importante referir que no “Guia Prático dos Currículos Alternativos”, produzido pelo Departamento de Educação Básica, se enuncia que:

A criação de um currículo alternativo é uma medida de exceção e só deverá ocorrer depois de esgotadas as outras formas de apoio às crianças e jovens com dificuldades escolares. Encara-se, assim, a criação de uma turma de currículos alternativos como a última medida para evitar que os jovens abandonem a escola sem um diploma de certificação (p. 5).

Ao estabelecido através do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro foi acrescentado o Despacho 1/2006, de 6 de janeiro, onde se regulamentou o número mínimo de dez alunos para a constituição de turmas de currículos alternativos.

1.6. A Autonomia da Escola como Escapatória à Exclusão Social

Atualmente, não há sociedade que não seja marcada pela existência do fenómeno da exclusão social. Canário, Alves e Rolo (2001, p.15-16) confrontam-nos com o facto de que a escolarização possa ser apresentada como o agente de exclusão social, pois “quanto mais a escola escolariza massivamente, mais ela exclui os alunos de forma relativa e a exclusão escolar, no seio da própria escola, torna-se a experiência psicológica mais banal” (Canário et al, 2001, p. 17).

De acordo com os autores supracitados, há razões que levam os alunos excluídos a usar de violência como meio de defesa contra a exclusão. São elas principalmente as elevadas taxas de desemprego (biparental, cada vez mais em maior número), desemprego esse, muitas vezes, associado a grupos étnicos que se encontram relacionados com a existência de problemas sociais, essencialmente nos grandes centros urbanos e ainda as alterações nas dinâmicas próprias das escolas.

Para lutar contra este flagelo e tentar ultrapassar alguns dos impedimentos ao sucesso educativo nasceram, entre outras medidas, as escolas em regime de contrato de autonomia.

Através do Dec. Lei 115-A/98 de 4 de maio e, mais recentemente com o Dec. Lei 75/2008 de 22 de abril, o Ministério da Educação considera a autonomia como o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. Neste sentido, é todo um conjunto de competências que são transferidas para a escola que lhe permite criar as condições para que seja construída a sua autonomia, de acordo com as suas características e as do meio em que se encontra inserida, não descurando os princípios e objetivos que definem o sistema público de ensino.

Assim, todos os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir à escola são negociadas entre o Ministério da Educação, a Autarquia e o estabelecimento de ensino, seguindo-se a celebração de um contrato de autonomia, o qual pressupõe objetivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência. Dentro das competências atribuídas à escola destacam-se, entre outras a gestão flexível do currículo respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional; a gestão de um crédito global de horas de serviço docente; a adoção de normas próprias sobre horários, tempos letivos, constituição de turmas ou grupos de alunos e ocupação de espaços.

No contrato de autonomia deverão ficar contempladas as vontades de todos os intervenientes no processo: Ministério da Educação, direção da escola, professores, alunos, pais e entidades locais, o que nem sempre se torna exequível, devido aos interesses políticos, profissionais e pedagógicos que necessitam ser geridos e negociados. A autonomia só se torna uma realidade pacífica quando os detentores de influência, quer interna quer externa, encontram consensos e equilibram as suas intenções.

Segundo Formosinho (2010, p. 15)

A autonomia é entendida como um instrumento de melhoria do serviço público de educação prestado pela escola e a sua contratualização implica, por um lado, a negociação de metas concretas entre as partes contratantes e, por outro, a garantia de dispositivos de gestão dos meios adequados para a realização das metas acordadas.

Dessa forma, a autonomia é encetada “como modalidade de organização das escolas com vista à execução do seu projeto educativo” (Lima, 1988, citado em Formosinho, 2010) e, principalmente, “ tem uma função instrumental de a escola realizar melhor o seu projeto educativo” (Formosinho, 2010, p.33).

Barroso (2003) diz que “não basta regulamentar a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja construída, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino.”

O Dec. Lei 75/2008 de 22 de abril ainda prevê a renovação dos contratos de autonomia e eventualmente uma extensão das competências a transferir, mesmo que condicionada pelos resultados da avaliação realizada pelo Ministério da Educação, especialmente no grau de cumprimento dos objetivos constantes do projeto educativo e no grau de cumprimento dos planos de atividades e dos objetivos do contrato.

Segundo Chichorro (2010):

Dever-se-ia começar perguntando, o que será melhor para a nossa escola e os nossos alunos, poderemos fazê-lo sem ir frontalmente contra algum regulamento. É que frequentemente podemos, é preciso um pouco de coragem, de união, de consciência, de apego em fazer o melhor e não somente fazer se estiver escrito em algum documento. As boas leis permitem sempre algum nível de interpretação. Dá mais trabalho, pensar, mas só assim poderemos ambicionar a uma verdadeira autonomia.

As escolas dos centros urbanos afetados pelo fenómeno da exclusão social devem ter a preocupação de elaborar um projeto educativo que contemple a intervenção dos diversos parceiros, especialmente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e associações recreativas e em que o aluno surja como um ator primordial no processo de ensino/aprendizagem e participe da gestão efetiva da disciplina dentro e fora da sala de aula, sendo chamado para dar o seu contributo na resolução de problemas, realizando acordos e compromissos no que toca às regras a cumprir e ao caráter punitivo pelo incumprimento das mesmas.

Só todos em conjunto poderão, assim, combater a exclusão social em zonas periféricas, “visando a resolução de problemas educativos cuja origem radica na sociedade” (Canário et al, 2001, p. 127).

1.7. Movimento da Escola Moderna

O que melhor caracteriza o Movimento da Escola Moderna é a sua cultura pedagógica. Baseada em valores democráticos, esta cultura assenta numa forte responsabilização profissional e num compromisso com a educação de todas as crianças. É uma cultura partilhada, construída no esforço de pensar as práticas e de dar um sentido ético ao trabalho educativo. (Nóvoa, 1998, p.15)

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma comunidade de profissionais de educação que rejeitam, à partida, os padrões da pedagogia tradicional, estando ligados por uma vontade de mudança contínua das suas práticas pedagógicas, no sentido de as melhorar, ao partilharem entre si vivências, dúvidas e ansiedades comuns, desejos e aspirações futuras. A autoformação cooperada existe porque se trocam experiências e os professores e educadores desenvolvem-se, assim, profissionalmente, ao participarem no processo de ensino aprendizagem dos seus pares.

Quando no coletivo se preocupam em refletir o ato pedagógico, de forma crítica e responsável, discutindo livremente e avaliando as suas dinâmicas educativas em sala de aula, é quase certo que a transformação das mesmas aconteça. É um Movimento de pessoas que não se conformam com a estagnação e a inércia e, por isso, se encontram em constante evolução.

Partindo das necessidades reais vividas pelos profissionais e das dificuldades por eles sentidas diariamente, caminha-se mais facilmente para a compreensão e solução de problemas concretos que, de uma forma partilhada e negociada entre iguais, são resolvidos e ultrapassados com maior satisfação.

Colaborando com colegas é-se, ao mesmo tempo, formador e formando, uma vez que, tal como nos diz Wells (2001), cada pessoa pode aprender com as descobertas da outra, dando-se primazia, sobretudo, à “prática, sem, no entanto, se desprezar a teoria, porque esta completa e enriquece a primeira” (Serralha, 1999, p.37).

Ao contar o experienciado, o professor tem a oportunidade de fazer a reconstituição da aula, tomando assim, em conjunto e de forma participada, uma melhor consciência do trabalho desenvolvido, avaliando com mais imparcialidade o que correu bem, mal, o que poderia ter corrido melhor, encontrando no seio da negociação novas formas de fazer, de aprender.

De acordo com Serralha (2009), para que a autoformação cooperada tenha lugar entre os seus membros, existem vários momentos estabelecidos pelo MEM e previstos nos seus estatutos e no Regulamento Interno da Associação. É nos variados encontros pedagógicos

realizados por graus de ensino e áreas disciplinares que os professores têm a possibilidade de evoluir, ser apoiados e aperfeiçoar as suas práticas.

Assim, em 1965, os *Sábados Pedagógicos* foram a estrutura fundadora que deu início a todo o processo de divulgação e reflexão do Movimento, alargando-se mais tarde a outros espaços de partilha e formação como os *Grupos Cooperativos*, o *Encontro Nacional da Páscoa*, o *Congresso Nacional*, os *Encontros Nacionais de Especialidade* (do Pré Escolar, 1º Ciclo, Ensino por Disciplinas, Ensino Superior, Apoios e Formação) os *Cursos de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM* (oficina e estágio) e as *Tardes de Conselho de Coordenação Pedagógica* (CCP).

Já em 2003 foram ainda criados no Núcleo Regional de Lisboa os *Colóquios Mensais e os Encontros de Pedagogia e Multimédia*, tendo como principal objetivo cimentar as relações de amizade entre os colegas de profissão e estabelecer laços mais vinculados de companheirismo.

Segundo a mesma autora, em cada um dos dezassete núcleos existentes no país os sócios reúnem-se e trabalham em conjunto nos mais diversos projetos de *investigação* selecionados de acordo com o interesse dos participantes e/ou de acordo com as necessidades vividas em sala de aula, sendo o produto dessas investigações apresentado à comunidade num momento posterior, após uma regulação dos projetos elaborados que é levada a cabo pelos representantes de cada núcleo regional em conselho mensal.

Tal como nos diz Niza (1992c, p.40),

O tudo que nos vai espantando por sermos vários, multiplicando cada coisa, é o deslumbrante movimento de cultura pedagógica que assim vamos erguendo. Insatisfeitos. Mas sempre renovadamente curiosos e críticos (...) Este esforço de dizer as coisas da profissão para tornar partilhável, acrescenta-lhe sentido social e diminui a insegurança com que nos confrontamos com o indizível do ato educativo.

Ao refletir de forma cooperada sobre a ação educativa e transformando continuamente as práticas “à medida que negociam significados constroem tanto um discurso pedagógico como o conhecimento profissional” (Serralha, 2009, p.5).

O modelo pedagógico do MEM assenta, deste modo, em dois pilares essenciais, a cooperação e a comunicação.

Os conhecimentos são, assim, igualmente adquiridos, apropriados e ampliados pelas crianças através de projetos partilhados de investigação, partindo dos seus próprios saberes e das suas próprias vivências. Porque os adultos lhes dão relevância e reconhecem a sua

validade no processo de ensino, os alunos assumem a responsabilidade do seu currículo e as aprendizagens tornam-se significantes e impelem-nos à participação e ao comprometimento.

Essa responsabilidade estende-se a todo o grupo turma que tanto planifica e avalia as atividades realizadas como partilha ideias e materiais, e ainda se predispõe a ajudar a resolver situações e problemas do dia-a-dia, o que “confere um sentido ético ao trabalho de aprender.” (Serralha, 2009, p.23).

Toda esta entreaajuda resulta, inevitavelmente, num espírito grupal cada vez mais coeso ao longo do tempo que ganha força e dinâmica com a apresentação pública dos resultados decorrentes dos projetos elaborados em pequenos grupos. Quando os conhecimentos são partilhados no coletivo permitem a criação de uma identidade e uma voz comuns, nas quais todos se reconhecem e se sentem incluídos. Ao haver negociação e discussão de opiniões, há argumentação e diálogo concertados, há a possibilidade de crescimento individual, por meio da fala social, dos consensos e das concessões, o que os torna mais autónomos e sociáveis.

Este dar-se ao outro, mas dando de si ao mesmo tempo, promove o saber viver em comunidade, o saber ser um cidadão ativo, proactivo e com valores e atitudes que revelam um espírito crítico, que consegue pensar e refletir sobre tudo o que aprende e se desenvolve como ser humano, melhorando o seu desenvolvimento sociomoral a cada nova aquisição cognitiva.

A criança usa a linguagem em primeira instância com funções comunicativas, utilizando-a depois para orientar e regular o seu próprio comportamento. E é a utilização ou fruição que ela faz da linguagem de outros instrumentos que contribui decisivamente para a mudança das suas capacidades e da sua forma de conhecimento, em suma, do seu desenvolvimento. (Ferreira- Alves e Gonçalves, 2001, p. 86)

O professor é um “construtor de andaimes”, pois como nos diz Serralha (2009), auxilia e organiza as ferramentas que proporcionem aos alunos o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Só dando-lhes o direito à palavra e à participação no seu plano individual de trabalho e oferecendo-lhes a possibilidade de construir o seu próprio currículo à medida das suas necessidades e capacidades haverá verdadeira equidade e inclusão e a escola será um lugar para todos (Serralha, 2009).

1.7.1.Estruturas Organizativas de Desenvolvimento Curricular

Todo o processo de decisões negociadas do currículo é efetivamente levado a cabo diariamente pelo grupo turma com o Balanço da Jornada e semanalmente em Conselho de Cooperação às sextas feiras. Desde o planeamento à avaliação, os alunos participam de forma cooperada em todas as fases do processo de ensino aprendizagem, tomando consciência das suas dificuldades e do percurso individual. Ao acordarem um contrato social com o professor estabelecem compromissos que vão querer cumprir ao longo do ano letivo e sentem-se moralmente motivados para respeitá-los e por fazê-los respeitar. Desta forma, vão-se tornando cada vez mais em cidadãos conscientes, autónomos e melhor formados do ponto de vista ético.

Este contrato de trabalho é, assim, materializado através das cinco estruturas organizativas de desenvolvimento curricular do Modelo da Escola Moderna: Produções; Trabalho em Projeto; Comunicações; Trabalho de Estudo Autónomo e Conselho de Cooperação Educativa.

Há, ainda, outros Tempos Complementares de apropriação de conhecimentos como sejam o Trabalho de Texto, ao qual se dará maior atenção, uma vez ter sido posto em prática durante as Sessões de Intervenção.

Neste trabalho de investigação incidiu-se no Tempo de Estudo Autónomo e no Trabalho de Texto, mas é importante enquadrar estas estruturas entre as restantes que fazem parte das rotinas mensais da agenda de trabalho:

1.7.1.1. Produções- Ler, Contar e Mostrar

Este é um momento integrante do Conselho Diário, um tempo (meia hora logo ao início da manhã) de partilha de produções individuais de livre iniciativa. O aluno revela-se e dá de si ao coletivo, conta novidades, relata acontecimentos, transmite gostos e sentimentos, lê o que escreveu sem receio de errar. Ao mostrar-se, cria nos outros a vontade e o desejo de criar algo seu, de contribuir para o enriquecimento global da turma e no fundo faz surgir um clima de solidariedade entre colegas e um espírito de pertença ao grupo. Ao mesmo tempo faz emergir interesses para novos projetos e novas aquisições.

Como nos lembra Bruner (1996) citado em Serralha (2009) “o contar e o mostrar são tão universais como o falar” e já a sabedoria popular nos confirma que “as palavras são como

as cerejas”. Quando se começa jamais se quer parar, a meia hora passa e haveria sempre algo mais a contar.

1.7.1.2. Trabalho em Projetos

Segundo Serralha (2009) esta dinâmica de trabalho transforma os alunos em pequenos cientistas, onde cada um é convidado a percorrer cada etapa do método científico, em busca da resolução do seu problema, da sua dúvida existencial, que poderá ser também a de outros colegas da turma e, por isso, organizam-se grupos constituídos por três ou quatro alunos com preocupações culturais semelhantes relacionadas com os conteúdos do programa de uma determinada área curricular. Seguidamente faz-se o levantamento dos materiais necessários à consecução do projeto com a ajuda dos restantes elementos da turma, planifica-se o que já se sabe e o que se pensa sobre o tema em estudo, o que se quer saber, elabora-se uma listagem das atividades a realizar para a aquisição das aprendizagens, definem-se as calendarizações com datas previstas e as formas de apresentação das comunicações ao grande grupo.

Tudo é pensado ao pormenor com a colaboração do professor que em momentos específicos coopera com eles e os orienta na sua busca pelo saber. Este “está em rotação como suporte de apoio provisório para ajudar a ultrapassar obstáculos que lhes possam surgir” (Serralha, 2009, p.38).

Partir dos seus próprios interesses com o intuito de obter respostas às suas próprias questões para resolver situações problema do dia a dia dá capacidade aos alunos para construírem os seus conhecimentos, dando-lhes sentido e prazer em aprender e, no fim de contas, ensina-os a organizarem-se de forma democrática, pois como nos diz Niza (1998), os projetos “ajudam na construção da cidadania pela implicação ativa nas soluções e na mudança participada em democracia” (p.89).

No final, os projetos seguem para o arquivo da Biblioteca de Turma, da Biblioteca da escola e ainda para os correspondentes que possam existir, estando cada exemplar disponível para consulta e como futura fonte de informações em próximas pesquisas, havendo, assim, mais um motivo de orgulho e de reconhecimento que, ao mesmo tempo, se torna gerador de motivação para novos empreendimentos.

1.7.1.3. Comunicações

Para que o produto das criações culturais dos alunos seja mostrado à comunidade escolar é essencial que este seja divulgado, tornado visível. À medida que os seus projetos vão sendo construídos, vão ganhando formas e contornos e quando são finalmente apresentados à turma, e em muitos casos até aos pais, a outras turmas da escola, a vizinhos e amigos, as suas obras transformam-se em algo concreto e palpável. Assim, como nos expressa Mercer (1997) citado em Serralha (2009, p.40), “cada novo descobrimento só chega a existir quando é comunicado”.

Estas comunicações públicas são, pois, como nos indica Serralha (2009), “o espaço destinado à divulgação e partilha de conhecimentos construídos noutra estrutura cooperada designada por «projetos»” (p.25). Agora todos têm acesso à informação recolhida, todos podem apropriar-se dos novos saberes e avançar nas suas aprendizagens individuais, subindo mais um patamar com a ajuda coletiva, pois ao submeter as produções “a uma análise crítica e reflexiva dos companheiros gera, entre eles, uma meta-aprendizagem, ou seja, uma tomada de consciência que conduz à compreensão coletiva do significado” (Serralha, 2009, p.40).

Na apresentação dos projetos à turma há dois momentos distintos. O primeiro pertence aos alunos. O segundo é o tempo do professor. Segundo Niza (1998), citado em Serralha (2009), após a difusão dos projetos dos alunos segue-se uma fase de esclarecimento de dúvidas e debate e uma fase de resposta a um questionário de aplicação dos conhecimentos adquiridos. O professor participa deste debate para clarificar conceitos, sistematizar conteúdos e intervir para aprofundar e ampliar o que eles já sabem, ou seja, “as suas explicações são neste contexto comunitário uma forma de levar mais longe aquelas aprendizagens” (Serralha, 2009, p.41), aquilo a que Freinet, segundo Niza (1998), chamou de lições a posteriori.

Partindo dos questionários elaborados pelo grupo apresentador do projeto, que servem de instrumento de avaliação para aferir o grau de apropriação dos conhecimentos adquiridos, e atendendo à discussão subsequente, o professor tem à sua disposição dados que lhe permitem detetar quais os alunos que apresentam dificuldades que necessitam ser ultrapassadas, podendo usar, para isso, o Tempo de Estudo Autónomo, uma das outras estruturas organizativas do desenvolvimento curricular do MEM que será explicitada seguidamente.

1.7.1.4. Tempo de Estudo Autónomo

Este é um tempo de “promoção continuada de justiça escolar” (Serralha, 2009, p.42).

Com a preocupação de fazer avançar os alunos nas aprendizagens onde estes se encontram mais vulneráveis, por não possuírem ainda as competências esperadas que lhes permitam um trabalho autónomo, nesta estrutura o plano de estudos de cada um contempla um ou dois tempos da carga horária semanal da disciplina dedicados à ampliação da compreensão de conteúdos curriculares deficitários e à sua respetiva sistematização. Ajudando-se, entre pares, no ato de aprender, alargam, por consequência, as suas capacidades intelectuais.

Este plano assistido (pelo professor que dá constante apoio direto e pelos colegas que oferecem uma ajuda negociada), é elaborado para dar resposta às reais necessidades de cada estudante. Partindo das dificuldades e interesses individuais revelados pelas avaliações cooperadas e pela contínua autoavaliação das suas produções, os alunos realizam um trabalho diferenciado de aprendizagem, quer sozinhos, quer a pares ou em pequenos grupos selecionando, para isso, atividades que promovam o treino de competências e o aprofundamento de matérias.

De acordo com Segura (1999), citado em Serralha (2009, p.42) “este é também o tempo destinado ao ensino interativo, modalidade de trabalho que consiste no apoio direto que o professor ou os próprios alunos podem dar a colegas que o solicitem”. Por rotatividade, todos aqueles que previamente acordaram um apoio personalizado em determinadas áreas de aprendizagem têm a possibilidade de ter um treino assistido que “ visa melhorar a compreensão dos alunos em áreas onde a avaliação revelou certas fragilidades, para que no futuro desenvolvam sozinhos atividades delas dependentes” (Serralha, 2009, p.42).

No Plano Individual de Trabalho (PIT), o instrumento de planeamento e registo das atividades previstas e realizadas ao longo do mês, é possível, então, visualizar todo o percurso escolar do aluno e aí o professor tem a possibilidade de dar-lhe o *feedback* necessário para poder regular o trabalho a desenvolver posteriormente. O aluno é impelido a tomar as suas próprias decisões, a fazer escolhas, a tornar-se mais responsável em todo o processo de aprendizagem.

Em dois momentos distintos este plano é avaliado e repensado: no final de cada sessão de Tempo de Estudo Autónomo, em que há um balanço individual, e no final de cada mês, em que há uma reflexão decorrente da discussão em grande grupo do que correu bem e

menos bem no processo de aprendizagem, desta feita em Conselho de Cooperação Educativa, outra das estruturas organizativas que será explicitada de seguida.

Sempre com o foco de que “vá reduzindo o seu nível de dependência da estrutura de apoio à medida que avança na sequência de aprendizagem” (Daniels, 2003) citado em Serralha (2009,p.42) há todo um trabalho de diferenciação pedagógica que as diferentes dificuldades encontradas implicam. Ou seja, à medida que vai progredindo e subindo patamares, vai escusando auxílio extra e construindo a sua autonomia pessoal e moral(Serralha, 2009, p. 42).

1.7.1.5. Conselho de Cooperação Educativa

De todas as estruturas organizativas do Movimento esta é, sem dúvida, a que melhor evidencia a construção ativa da cidadania associada a este modelo pedagógico.

Alunos e professor são convidados ao diálogo e à partilha de sentimentos, aprendem uns com os outros a organizar-se em sociedade, cumprindo e respeitando normas, acordos e compromissos. De acordo com Serralha (2009),o Conselho Semanal de Cooperação “é o ponto de partida e de chegada dos percursos de aprendizagem dos alunos e de regulação tanto dessa caminhada em coletivo, como das interações que aí se estabelecem” (p. 46).

A reunião é presidida por dois alunos, o Secretário e o Presidente, ambos os cargos distribuídos rotativamente em Conselho. O professor só intervém quando existe a necessidade de esclarecimentos extra ou como conselheiro na hora das decisões finais.

Este é, segundo Serralha (2009), “o espaço público que dá a dimensão ética e a responsabilidade moral aos alunos, isto é, que faz do grupo uma comunidade que se vai estruturando eticamente, através da regulação social da convivência diária” (p.43).

Neste tempo de socialização há lugar para a gestão cooperada de conflitos que é feita a partir da leitura e discussão das ocorrências negativas assinaladas ao longo da semana no Diário de Turma. Há também espaço dedicado à avaliação dos PIT, bem como dos projetos e a respetiva programação para a semana seguinte. Cada aluno apresenta ao coletivo o balanço das suas atividades e quem pretender pode contribuir, dando sugestões, fazendo críticas, oferecendo ajuda.

Ao praticarem a discussão racional dos comportamentos sociais disruptivos que provocaram incómodo no seio do grupo turma e ao negociarem equitativamente ações e posições os alunos aprendem, argumentando, a tomar decisões ponderadas que sejam do

agrado de todos ou pelo menos da maioria e apreendem, por experiência própria, as regras da vida em comunidade, mas de uma vida em prol de um bem comum.

Como defende Bronfenbrenner (1987), citado em Serralha (2009), “quem participa na resolução de problemas reais desde tenra idade, naturalmente, que se envolve num processo de aprendizagem para a vida adulta” (p.44).

1.7.2.As Sessões Coletivas de Aperfeiçoamento de Texto

Entre os tempos complementares de apropriação de conhecimentos da agenda de trabalho semanal do Movimento da Escola Moderna encontra-se o Trabalho de Texto.

Na produção de textos livres é dada toda a liberdade de expressão aos alunos para que estes possam escrever tudo o que querem, a quem querem, da forma como o desejam e com as intenções que mais preferirem. O principal intuito é deixá-los saborear o gosto de comunicar.

A prática da escrita livre pode e deve ser feita de diversas maneiras, usando-se para isso variados estímulos e enfatizando-se que quanto mais o aluno escrever, melhor ele vai escrever. Como nos diz Niza (1997), “os alunos precisam de escrever muito de modo a experimentarem múltiplas situações de resolução de problemas que toda a escrita constitui”.

Os cadernos individuais de escrita livre são, então, uma dessas maneiras e funcionam como um livro de memórias onde as crianças escrevem o que lhes dá na vontade, não porque são obrigados, mas porque sentem prazer no ato de escrever.

Todos os textos ali produzidos destinam-se a ser lidos, seja pelo próprio autor, seja pelos colegas ou pelo professor e deve haver a preocupação de serem selecionados e aperfeiçoados tendo em consideração os fins e os públicos a que se destinam.

Quando são lidos e discutidos em sala de aula, os textos livres servem de elo de ligação entre o que os alunos experienciam no exterior e o que vivenciam diariamente no ambiente escolar, proporcionando, assim, um meio de ajustamento e de organização das interações entre os vários elementos da turma e o professor.

E nessa troca de ideias não existe condenação. Cada criança expressa-se livremente, sem haver o perigo do professor interromper o seu processo criativo para corrigir erros na produção escrita. No entanto, há o cuidado de facultar-lhes as ferramentas necessárias para adquirirem maiores competências linguísticas e comunicativas.

Aquando da leitura dos textos à turma inicia-se uma fase de pedidos de esclarecimento em relação ao que foi escrito pelo autor, a fim de que possa existir uma maior percepção sobre os assuntos focados. À medida que vai debatendo e tirando dúvidas com os colegas, o aluno apercebe-se da importância da reformulação da sua produção, no sentido de melhorar a sua intenção comunicativa e ir de encontro às expectativas dos seus companheiros.

A reescrita é uma atividade em que o coletivo participa e colabora. Cada um contribui com a sua análise e reflexão sobre o que ouviu e é a partir daí que se irá dar um maior enfoque à organização textual. “A correção é vista como um processo de revisão e de melhoramento do texto, ou seja, como um processo integrante da composição escrita” (Niza, 1997).

Este trabalho de produção e de melhoramento de texto livre é, segundo Vygotsky (1986/2011), citado em Serralha (2009), a melhor forma de aprender a escrever, por desenvolver no aluno uma cultura da escrita.

Este processo de reescrita implica uma cooperação constante entre os alunos e o professor, no sentido de em conjunto construírem o significado do texto original. Muitas vezes, a tendência, por parte do professor, é a de querer tornar o texto perfeito ao nível da forma, corrigindo-o até à exaustão, mas o que deve ser tido em mente, acima de tudo, é a escrita ao nível do conteúdo. Sem penalizações devidas ao número de erros cometidos, os alunos vão sentir-se mais motivados para colocarem a criatividade em ação.

Respeitando os distintos ritmos de produção escrita, o professor deve apoiar os seus alunos com maiores dificuldades e as sessões coletivas de aperfeiçoamento de texto são uma das estratégias para o conseguir, explicando aspetos da ortografia, do léxico e da gramática, desencadeando estratégias de auto e heterocorreção, sugerindo e apresentando alternativas de correção, ajudando de forma direta no processo de composição escrita.

Nas palavras de Niza (1997):

Mais do que querer corrigir toda a escrita, é importante ter-se um grande interesse pela escrita de cada um, sabendo-se que aqueles que cometem mais erros são, muitas vezes, os que querem experimentar mais, utilizando toda a língua que estão a aprender.

CAPÍTULO 2- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2. *Enquadramento Metodológico*

2.1. Caracterização do Trabalho de Projeto

O presente trabalho afigura-se como um projeto de investigação junto de uma turma de Percursos Curriculares Alternativos, do 5º ano de escolaridade, de uma escola em regime de autonomia dos arredores de Lisboa. O projeto foi desenvolvido numa perspetiva de investigação ação, visando planear e executar uma intervenção educativa centrada na participação de todos, numa perspetiva de trabalho cooperativo, e na realização de aprendizagens significativas de todos os alunos da turma em estudo, tendo em conta a diferenciação pedagógica inclusiva.

Segundo Guerra (2000, p. 52):

Em qualquer contexto de intervenção, qualquer ação que se pretenda de base científica inclui necessariamente uma dinâmica de investigação-ação, na medida em que apenas este tipo de processo, ao insistir nos processos de conhecimento do “sistema de ação concreto”, impossibilita a implementação de rotinas e a repetição de variadas ações retiradas de outros contextos.

Nesta perspetiva, Monteiro (1988), citado em Guerra (2000, p. 52), define o conceito de investigação-ação como um “processo no qual os investigadores e os atores conjuntamente investigam sistematicamente um dado e põem questões com vista a solucionar um problema imediato vivido pelos atores e a enriquecer o saber cognitivo, o saber-fazer e o saber-ser”, numa dimensão ética aceite por ambas as partes.

Na investigação participativa os indivíduos das organizações ou comunidades em estudo cooperam de forma ativa com o investigador através dos métodos de investigação, desde a definição da questão até à apresentação final dos resultados e consequente discussão das suas implicações na ação.

Segundo o autor supracitado a investigação-ação é um processo contínuo e não concreto, que influencia todo o desenrolar da investigação; leva a que todos os atores sejam sujeitos do seu próprio conhecimento, sendo o seu ponto de partida uma situação, um problema, uma prática real e definida e não uma mera teoria e um quadro de hipóteses. O propósito da investigação não é tanto o aumento do conhecimento sobre a realidade, mas sim a resolução de problemas efetivos. O investigador não é apenas um simples observador, mas sim um indivíduo que apoia os sujeitos envolvidos na ação.

As metodologias de investigação-ação possibilitam, assim, a construção de conhecimentos sobre a realidade, a realização de transformações sociais, a mudança de cada caso em particular, bem como o desenvolvimento de competências nos mais diversos intervenientes. De acordo com Sanches (2005), o professor investigador, ao questionar-se e questionar os contextos de aprendizagem e as suas práticas, numa perspetiva de reflexão-ação-reflexão contínua, recolhe informação que lhe permite fundamentar as suas práticas e estratégias, alterando-as ou otimizando-as quando necessário.

2.2. Problemática e Questão de Partida

Partindo da vontade de criar e propor situações diversificadas de aprendizagem aliada à urgência do desenvolvimento de competências essenciais e da elaboração de um Currículo Alternativo adequado às necessidades específicas dos alunos em causa, tendo em conta as suas dificuldades e interesses, surge a proposta aqui anunciada, sendo a questão de partida deste projeto de intervenção a seguinte:

Como gerir a diversidade e promover a participação numa turma de percursos curriculares alternativos?

Para desenvolver as competências subjacentes à disciplina de Português e, no sentido de promover um melhor desempenho académico e social dos alunos, a metodologia de trabalho utilizada foi a do trabalho cooperativo, sendo igualmente seguida, quer na disciplina de Inglês, quer na disciplina de Cidadania, uma vez que era, ao mesmo tempo, Diretora de Turma.

2.3. Objetivos

2.3.1. Objetivos Gerais

Com este projeto de intervenção pretende-se uma alteração no paradigma educativo, uma transformação ao nível dos padrões com que a comunidade educativa está familiarizada. Deste modo, aos alunos é solicitado que invistam participadamente no seu sucesso escolar, colaborando de forma interativa e simultânea com os seus pares para o mesmo efeito.

Assim, numa dinâmica de trabalho cooperativo, deu-se primazia a uma das cinco estruturas do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna: o Estudo Autónomo, fomentando-se as mudanças das interações aluno-aluno e aluno-professor, a fim de adquirirem maiores e melhores competências académicas e sociais no término da intervenção. Para a consecução do projeto foram definidos os seguintes objetivos:

- Promover a participação dos alunos com recurso ao trabalho cooperativo;
- Desenvolver atividades e estratégias de diferenciação pedagógica como forma de inclusão.

2.4. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa de Dados

Na realização do presente trabalho foi necessário utilizar diferentes técnicas de recolha de dados, sendo que a recolha de dados está intimamente relacionada com a investigação qualitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa os dados provêm do ambiente natural do indivíduo, sendo o investigador o instrumento principal. É de salientar que é de todo pertinente que o investigador frequente o local de estudo, uma vez que as ações são melhor compreendidas, quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

O investigador, antes de ir para o terreno, deve estar familiarizado com o grupo que pretende interrogar e conhecer as suas atividades fundamentais (Bastin, 1980). Deve criar empatia com o grupo para que não o vejam como alguém estranho ao contexto, mas sim como uma presença agradável que aja naturalmente no meio envolvente.

2.4.1. Pesquisa Documental

Esta é uma técnica de recolha de dados extremamente utilizada na investigação em Ciências Sociais. Através dela, o investigador responde a questões levantadas na recolha de dados fornecidos por outras fontes de informação.

Bogdan e Bilken (1994) declaram que:

A qualidade deste tipo de material varia. Alguns materiais fornecem apenas detalhes fatuais (...). Outros servem como fontes de férteis descrições (...). Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjetivos (...). Por esta razão muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de “dados”. É exatamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os veem de forma favorável.

2.4.2.Observação Naturalista

A observação naturalista é uma técnica apoiada na recolha de dados através de registos escritos ou gravados numa determinada investigação, em que a obtenção de informação não pode ser baseada em convicções ou pareceres subjetivos, ao contrário do que pode acontecer noutras técnicas de pesquisa.

Estrela (1994, p.29) considera que a observação “constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção fundamentada exigida pela prática.”

De acordo com este autor, esta técnica, quando utilizada em contexto de sala de aula, faz do professor um investigador que deverá assumir uma “atitude experimental” quando observa, a fim de ganhar competências que o tornarão melhor educador. As etapas que seguem a observação serão sempre a intervenção e a avaliação porque “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (p.26).

Para bem observar há que elaborar objetivos concretos, escolher o objeto passível de ser observado, implicando assim a construção de estratégias, tais como a escolha de formas de observação, de normas de registo, o tratamento dos dados recolhidos e uma preparação prévia dos observadores. Estão assim criadas as condições favoráveis à observação de situações educativas de um dado grupo/ turma ou só de um indivíduo, quer seja em contexto de sala de aula, quer seja no recreio recorrendo ao registo sucessivo dos comportamentos dos envolvidos na ação.

Ao realizar uma observação participada, o observador interage na ação do observado, sem deixar de exercer o seu papel de observador, podendo, no entanto, intervir no trabalho do seu alvo de observação, isto é, na ação do seu observado.

De acordo com Estrela (1994), ao observar-se um grupo/turma destacam-se os procedimentos seguintes: recolha, análise e síntese de dados, que identificam os intervenientes no processo, que numa fase inicial deverá partir sempre do geral para o particular; numa fase posterior a utilização de entrevistas, questionários ou observações será de extrema utilidade no sentido de auxiliar a observação levada a cabo e, por fim, todos os registos observados devem ser registados em grelhas utilizadas para esse efeito.

Em suma, esta técnica faculta um método simples de observação que possibilita alargar a sua aplicação, nomeadamente, através do tratamento de dados estatísticos e da possibilidade de se inteirar das normas de funcionamento do grupo em estudo.

2.4.3.Sociometria

A Sociometria é uma técnica de recolha e análise de dados utilizada para melhor conhecer as relações espontâneas entre pares e as inter-relações que se formam num grupo, destacando a posição de cada indivíduo nesse mesmo grupo e relacionando as formas de afinidade e de não afinidade existentes com fatores psicológicos, sociais e biológicos observáveis.

Segundo Estrela (1986, p. 379):

Partindo do princípio que a estrutura real de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e de não-afinidade, que existem entre os seus diversos elementos, os testes sociométricos permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações.

Assim, a Sociometria fomenta uma investigação sobre a evolução e a organização dos grupos, onde cada indivíduo interage e se relaciona com os outros indivíduos dominantes ou populares, podendo escolher ou ser escolhido, rejeitar ou ser rejeitado, assumindo uma determinada posição social enquanto elemento do grupo, tendo em conta divisões de carácter sexual, racial, económico, religioso ou outro e padrões de aceitação e rejeição social.

O Teste Sociométrico é o instrumento principal da Sociometria, do qual resulta o Sociograma. É um teste de conhecimento que identifica as representações individuais da dinâmica de grupo e uma das estratégias utilizadas para melhor perceber a estrutura dos grupos: “consiste expressamente em pedir ao sujeito que escolha, no grupo ao qual pertence ou ao qual poderia pertencer, os indivíduos que gostaria de ter como companheiros” (Moreno, 1972, p.83).

Mas também, e de acordo com Bastin, “pode pedir-se-lhes igualmente que designem aqueles com quem preferiam não se encontrar” (1980, p.15).

Os dados obtidos através da sociometria podem ser representados utilizando dois tipos de sistemas gráficos: o sociograma individual e o sociograma coletivo ou de grupo, permitindo, assim, identificar a real posição que cada indivíduo ocupa no grupo em que está inserido.

Os testes sociométricos podem ser realizados rápida e eficazmente, contudo há que aplicá-los seguindo as regras estabelecidas para não se obterem resultados incorretos e interpretações erradas.

O teste só diz respeito às relações existentes entre as crianças do grupo em que se aplica o teste, não fornecendo informações sobre outro tipo de relações que as mesmas possam ter noutros grupos onde estão integradas, como a casa, a vizinhança, o clube, a igreja, etc. Com o teste sociométrico há a possibilidade de verificar quais são as amizades de uma criança, mas não se pode concluir efetivamente qual o grau de profundidade dessa amizade. Ou seja, não é um teste conclusivo que revele muito sobre o tipo de comportamentos sociais reais que as crianças manifestam ou sobre as técnicas sociais que utilizam nas suas interações.

Por isso, refira-se, novamente, que neste teste apenas são reveladas as representações e as expectativas dos seus componentes acerca dessas relações. “O que será importante acentuar é a necessidade de utilizarmos os dados do teste de forma crítica, partindo do princípio que eles correspondem apenas a aspetos ou expressões (por vezes pouco claras) de realidades do sujeito” (Estrela, 1986, p.379).

Por essa razão, o mesmo autor recomenda o uso desta técnica em conjunto com outros instrumentos de recolha e análise de informação, devendo todos os dados ser comparados com os dados obtidos através da observação direta.

2.4.4. Questionário

Para Bell (1993), o questionário tem como principais finalidades adquirir um conjunto de informações para que possam ser posteriormente analisadas, retirar modelos de análise e realizar comparações.

Nos questionários devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas condições. O processo de formulação das perguntas não é tão fácil quanto parece, sendo necessário conduzir o questionário de forma cuidadosa, no sentido de garantir que todas as perguntas signifiquem o mesmo para todos os inquiridos.

Segundo o autor acima mencionado, a informação pode ser recolhida em questionários preenchidos pelo inquirido ou por meio de questionários, esquemas ou listas de verificação orientadas pelo próprio entrevistador.

De acordo com Bell (1997), independentemente do método selecionado para a obtenção de informação, o objetivo é aferir respostas de um dado número de indivíduos às mesmas perguntas, para que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las.

Em suma, “a ênfase principal consiste na descoberta de fatos, e, se um questionário for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação” (Bell, 1993, p. 26).

2.5. Procedimentos para a Recolha e Análise de Dados

A planificação da recolha e análise de dados teve como principal intuito a obtenção de um maior número de informações sobre a turma e a sua forma de participar e aprender em diferentes contextos de sala de aula.

Na elaboração deste projeto, recorreu-se à pesquisa documental dos seguintes documentos da turma para a qual fui nomeada Diretora de Turma no início do ano letivo: Projeto Educativo do Agrupamento, Processos Individuais dos alunos da turma, Programas Educativos Individuais dos quatro alunos ex-abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 elaborados durante o 1º ciclo, Relatórios Técnicos Pedagógicos, Adequações Curriculares, entre outros. (Anexo IV)

Numa fase seguinte, foi aplicado um teste sociométrico aos alunos, com o objetivo de melhor conhecer e caracterizar a situação social inicial da turma, as suas interações, dinâmicas e relações de afinidade e não afinidade existentes entre os vários elementos do grupo, assim como as suas preferências e gostos em relação a algumas situações escolares e não escolares.

Os testes sociométricos foram organizados em questões/critérios fechados, em que as respostas dos indivíduos foram unas, isto é, em que cada resposta só conteve um nome de um colega de turma, da sua preferência.

O teste utilizado (Anexo V) foi adaptado do modelo de Northway & Weld (1999), fornecido pela Professora Doutora Isabel Sanches, na unidade curricular: Metodologias da Investigação em Educação.

Todas as perguntas do teste sociométrico foram apresentadas de forma simples e clara, com uma linguagem adaptada à faixa etária do grupo alvo.

Ao serem utilizados três critérios com três escolhas, diferentes informações foram cruzadas e a posição sociométrica de qualquer um dos indivíduos do grupo foi posta em evidência, nos diferentes contextos sociais contemplados no teste, a saber: A- situação de sala de aula; B-situação de recreio; C. situação fora da escola.

Quando se pede aos indivíduos para identificarem as suas rejeições, consegue-se facilmente perceber quais são os sujeitos excluídos de uma forma isolada ou quais são os sujeitos simplesmente ignorados pelos outros, podendo-se, assim, determinar quais os possíveis focos de tensão entre os vários elementos da turma.

De acordo com Estrela (1986), o espaço de sala de aula deverá ser contemplado, tal como o espaço exterior. Assim, considerou-se fundamental que as duas primeiras questões do teste sociométrico incidissem sobre o contexto da escola, dentro da sala de aula e no recreio. Isto porque, na primeira pergunta, os alunos teriam que escolher o colega com quem gostariam de realizar um trabalho de grupo e, na segunda, pergunta teriam de escolher o colega com quem gostariam de conversar nos intervalos das aulas.

Para abranger o espaço exterior, até porque a grande maioria dos alunos vive no mesmo bairro e costuma relacionar-se fora da escola, na terceira pergunta os alunos teriam que escolher o colega que convidariam para ir a sua casa à festa de aniversário.

Com a implementação destes testes foi possível cruzar diferentes informações e descodificar a posição sociométrica de todos os indivíduos do grupo, nos diferentes contextos referidos anteriormente.

O questionário foi aplicado à turma no dia vinte de outubro do presente ano letivo, no fim de uma aula de Educação Física. O professor cedeu trinta minutos da sua aula para que o mesmo se pudesse realizar e durante a implementação dos testes sociométricos permaneci dentro do pavilhão, a fim de auxiliar dois alunos de cada vez na realização do mesmo.

Foi-lhes devidamente explicado qual o propósito do teste, mencionando-se que este não tinha quaisquer objetivos de os avaliar, mas sim de os conhecer melhor. O vocabulário utilizado no teste foi simples e claro, sendo o nome de todos os alunos da turma lembrado, explicando-lhes que podiam escolher qualquer um dos alunos da turma, mesmo aqueles que se encontravam a faltar. Foi também referido que dentro da mesma pergunta não podiam repetir o nome de um colega e só podiam escolher os colegas que se encontravam na sala, uma vez que os professores ou outros amigos exteriores ao grupo-turma têm de ser excluídos.

Os alunos mantiveram-se em silêncio a realizar a sua tarefa, mas sempre que se depararam com alguma dúvida solicitaram uma explicação. Depois de concluídos, os testes sociométricos foram recolhidos, agradecendo-se a colaboração e disponibilidade manifestada por todos.

Seguidamente, e com os resultados obtidos no teste sociométrico construiu-se a matriz sociométrica que é nada mais, nada menos do que a representação gráfica desses mesmos dados numa tabela de duas entradas, onde no eixo vertical e horizontal são colocados, pela mesma ordem, os nomes ou os números dos sujeitos. A organização desta informação pode ser feita de diversas formas, tendo em conta o objetivo a que se destina o teste. Neste caso, como tem fins de estudo a nível escolar, a organização pode realizar-se de acordo com as diferentes idades ou sexos dos alunos estudados, ou com as diferentes raças ou etnias presentes na turma.

As matrizes sociométricas elaboradas foram duas, uma para as escolhas e outra para as rejeições dos indivíduos (Anexos VI e VIII). Quando se colocam os dados na matriz sociométrica, inicia-se sempre da coluna vertical (quem escolheu) para a coluna horizontal (quem foi escolhido), não se podendo verificar a auto nomeação, por isso, os pontos de interceção do mesmo sujeito (vertical com horizontal), dentro da tabela, deverão ser trancados. A matriz fica, desta forma, dividida simetricamente, em duas partes.

O desenho da matriz tem em consideração o número de questões, também denominadas por critérios, que foram colocadas aos indivíduos. As opções indicadas por cada um em cada critério devem ser registadas de acordo com a ordem das perguntas do teste. Assim, cada opção irá corresponder a um número, um para a primeira opção, dois para a segunda opção e três para a terceira opção. Se existir um membro do grupo que é escolhido apenas num dos critérios, os outros dois devem ser preenchidos com o número zero. Trata-se da “indiferença sociométrica” referida em Northway e Weld (1999, p.38). Isto não significa rivalidade ou inimizade, apenas aponta que a preferência por determinada criança não é suficientemente forte.

Após o preenchimento de todas as opções nas matrizes sociométricas das escolhas e das rejeições, procedeu-se ao cálculo dos índices sociométricos, obtidos por cada membro do grupo. Os índices sociométricos indicam o número de vezes que um membro foi escolhido pelos seus pares, em cada um dos critérios, ou quantos membros, ao todo, o escolheram e até as escolhas recíprocas. Para além disso, são igualmente calculados os totais combinados em cada um dos critérios, totais esses que refletem a intensidade da preferência ou da rejeição, em relação ao grupo todo. Os totais combinados estão diretamente relacionados com o número de membros que escolhem um determinado indivíduo. Após o seu preenchimento, foi notória a sua fácil leitura e com todos os dados obtidos que se encontram devidamente organizados elaborou-se um relatório de análise dos mesmos (Anexo X).

Mais tarde, através de uma observação naturalista à turma na sala de aula da disciplina de Português gravada com o uso do computador no dia três de dezembro, das oito horas e quinze minutos às nove horas e quarenta e cinco minutos foi possível aferir alguns procedimentos/atitudes comportamentais no interior desta, bem como as condutas de algumas das crianças em particular. Durante a observação e paralelamente aos registos das situações e comportamentos observados foram registadas pequenas notas e inferências.

Os dados que posteriormente foram analisados registaram-se no protocolo de observação (Anexo XV), onde se assinalou ainda o período letivo em que se estava a realizar a presente técnica, a data, a duração da observação, a forma de observação, o ano curricular, a turma e os alunos presentes.

Já no final do primeiro período, no dia dezasseis de dezembro, na aula de autoavaliação da disciplina de Português, foi-lhes facultado um questionário com perguntas abertas (Anexo XII) que teve como principal objetivo avaliar os fatores ambientais intrínsecos ao modo de aprender Português e recolher dados relativos às estratégias e atividades por mim adotadas regularmente em contexto de sala de aula que os alunos mais e menos gostam de fazer, tal como informações sobre a forma como os alunos costumam aprender e estudar melhor para a disciplina de Português com obtenção de sucesso.

O questionário foi por mim construído, enquanto professora de Português, apresentando questões simples e objetivas, de forma a retirar do mesmo os fatores ambientais que mais influenciam e/ou condicionam o modo de aprender e desenvolver competências na área da Língua Portuguesa.

Foi-lhes transmitido que a informação disponibilizada pelo mesmo se destinava a um trabalho de mestrado que tinha como principal objetivo elaborar um plano de intervenção com a turma ao longo do restante ano letivo, de forma a melhorar o sucesso educativo dos alunos e aumentar a participação dos mesmos nas atividades letivas da disciplina.

Refira-se que cada uma das perguntas do questionário foi lida em voz alta e no caso de alguns alunos foi até necessário escrever as respostas.

Num momento posterior a informação mais relevante do questionário foi retirada e procedeu-se à sua análise pormenorizada (Anexo XIII).

Tanto os testes sociométricos como o inquérito foram novamente aplicados no termo do ano letivo, no momento das autoavaliações finais, tendo sido elaboradas duas matrizes, uma de escolhas (Anexo VII) e outra de rejeições (Anexo IX) e a respetiva análise dos resultados obtidos com a técnica da sociometria (Anexo XI), assim como um relatório de análise dos resultados do inquérito aplicado aos alunos (Anexo XIV).

**CAPÍTULO 3- CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL
EM QUE SE INTERVEIO
E DOS CONTEXTOS
EM QUE A MESMA SE INSERE**

3. *Caracterização da Situação Inicial*

Toda a informação que consta neste ponto do projeto de trabalho foi recolhida através das técnicas da pesquisa documental (Anexo IV), dos primeiros testes sociométricos (Anexos VI e VIII), do primeiro questionário (Anexo XII) e da observação naturalista (Anexo XV).

Tudo o que se refere a dados do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), do Projeto Educativo de Escola (PEE) e do Projeto Curricular de Turma (PCT) consta do anexo IV.

3.1. A Equipa de Trabalho

De acordo com o Projeto Educativo de Escola, a equipa de trabalho que acompanhou diariamente os alunos é composta pelos seguintes elementos: professores do Conselho de Turma, Diretora de Turma, Diretora da Escola e respetivos adjuntos, bem como todos os Assistentes Operacionais e, ainda, a Psicóloga Educacional e as professoras de Educação Especial.

3.2. O Contexto Escolar

O estabelecimento de ensino onde foi aplicado o presente estudo é uma escola pública do Ensino Básico, do 1º, 2º e 3º ciclos e Pré-escolar, situada num meio urbano.

3.2.1. Espaço Físico e Logístico

De acordo com os dados retirados do Projeto Educativo do Agrupamento, a Escola EB 2,3 em estudo encontra-se situada num bairro pertencente a uma freguesia de um dos concelhos dos arredores de Lisboa.

O bairro encontra-se dividido em duas zonas, ambas habitacionais. Na primeira, predominam os prédios altos, com construções recentes e outras de habitação social, onde residem, maioritariamente, famílias oriundas dos PALOP, de etnia cigana e de realojamentos devido às cheias e à construção da CREL. Na segunda, existem construções antigas (vivendas de origem clandestina), umas recuperadas e outras degradadas.

No ano de 2009, e devido à degradação do edifício pré-fabricado onde se encontrava instalada a EB 2,3, a Câmara Municipal, em parceria com a DRELVT deu início à construção do Complexo Escolar, onde se encontra inserida a EB 2,3 em questão. Esta encontra-se situada na zona oeste da cidade e recebe alunos provenientes desta área, pertencentes a uma população com um nível cultural e socioeconómico médio/alto, mas também de um bairro em que o nível cultural e socioeconómico é baixo.

A escola é fisicamente composta por dois edifícios cobertos, um bloco único com dois pisos (trinta e cinco salas de aula, incluindo laboratórios, salas de EVT, sala de música, de computadores e câmara escura, bem como auditório, sala de professores, de Diretores de Turma, sala de convívio de alunos, papelaria, gabinete médico, sala de Educação Especial, gabinete de psicologia e outras salas de apoio e estudo, nomeadamente um gabinete de combate à indisciplina) e um pavilhão gimnodesportivo.

No bloco da EB2,3 estão concentrados igualmente os serviços administrativos do agrupamento, a direção, a reprografia, a sala da ASE, a biblioteca escolar/centro de recursos, o PBX, o refeitório, a cozinha e o bufete que servem também os alunos da EB1/JI contígua à EB 2,3.

O pavilhão gimnodesportivo é composto por um ginásio, uma sala de ginástica, casas de banho e balneários. Existe também um campo de jogos ao ar livre.

A abertura das atividades letivas no complexo ocorreu a vinte de setembro de 2010, tendo sido a sua inauguração oficial a cinco de outubro do mesmo ano.

3.2.2. Recursos Humanos

Recorrendo a dados que constam do Projeto Educativo do Agrupamento, no presente ano letivo o corpo docente da Escola EB 2,3 é composto por setenta e quatro professores distribuídos por trinta e três turmas, em que catorze são de 2º ciclo (três de PCA) e dezanove do 3º ciclo (uma de PCA de 7º ano e duas de Cursos Vocacionais). Integram ainda o grupo de professores uma equipa de Educação Especial composta por cinco professoras da área do domínio cognitivo e motor, uma equipa do Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional constituída por duas psicólogas e uma técnica de serviço social.

O grupo do pessoal auxiliar é constituído por vinte e três auxiliares de ação educativa e sete funcionários administrativos.

3.2.3.Dinâmica Educativa

Uma vez que a grande maioria dos alunos da escola advém de famílias socioeconómica e culturalmente desfavorecidas, com limitadas habilitações literárias, existe uma significativa taxa de percursos escolares de acentuado ou relativo insucesso e de algum abandono residual escolar. Devido à crise económica instalada em Portugal, que provocou alguma precariedade no emprego e bastantes situações de desemprego, muitas destas famílias são apoiadas pelo Banco Alimentar Contra a Fome.

A falta de assiduidade e pontualidade são problemas com algum significado e que influenciam a vida escolar. Aliado a tudo isto acrescenta-se a segregação e o risco de conflitualidade associada a grupos de alunos de diferentes etnias que vivem no mesmo bairro e trazem os problemas de casa para a escola, existindo um elevando nível de participações e processos disciplinares relacionados com violência e indisciplina dentro e fora das salas de aula.

A consciência deste insucesso levou à implementação de estratégias para tentar alterar esta situação e no sentido de atrair os alunos absentistas que abandonam a escola precocemente. Com a finalidade de encaminhar os alunos com dificuldades de adaptação ao currículo regular e de forma a promover e melhorar o sucesso educativo, o Agrupamento introduziu turmas de Percursos Curriculares Alternativos e Cursos de Educação e Formação/Cursos Vocacionais, adaptados aos interesses e necessidades dos alunos.

No ano letivo de 2012/2013 começam por funcionar duas turmas de PCA e um curso CEF (Cursos de Educação e Formação) na área da Informática. Já em 20013-2014 funcionaram duas turmas PCA (uma de 5ºano vocacionada para as TIC, Movimento e Expressão Corporal e Artes Gráficas e uma de 6ºano com a matriz curricular idêntica à do ensino regular) e três turmas de Cursos Vocacionais.

Esta preocupação em adaptar os currículos aos interesses e necessidades dos alunos que frequentam a escola, tendo em conta as suas vivências, é fundamental para atingir um maior sucesso educacional. É imperativo que a escola envolva estas famílias no processo de ensino/aprendizagem, alargando não só os objetivos educacionais dos pais em relação aos seus educandos, mas também os horizontes profissionais dos alunos. A atitude face à escola, à educação e formação tem de mudar. E parafraseando José Saramago, “não basta ver, é preciso reparar...”.

3.3. Caracterização do grupo/turma

Recorrendo à pesquisa documental refira-se que a turma encontra-se a frequentar o quinto ano de escolaridade e sendo uma turma PCA, foi constituída com quinze alunos. No início do ano letivo houve logo duas transferências, pelo que se encontra agora com apenas treze alunos. Destes treze, mencione-se ainda que existem dois alunos que nunca frequentaram a escola até ao momento, uma aluna por ter emigrado com a família para a Suíça durante o verão e, um aluno, por se encontrar em fuga de uma instituição onde se encontrava, após ter sido retirado aos pais, há já alguns anos. Mais concretamente, a turma é composta por onze alunos, onde se verificam dois casos de absentismo regular, pertencentes à etnia cigana.

A faixa etária varia dos dez aos quinze anos de idade, sendo a presente turma constituída por sete rapazes e quatro raparigas (Anexo I).

Duas alunas nasceram na Guiné, um aluno em S. Tomé e os restantes nasceram em Portugal, sendo que um descende de uma família originária de Angola e três elementos são de etnia cigana.

A grande maioria provém de um bairro social, sendo que os restantes moram em prédios, circundantes à escola. Dois alunos vivem em bairros mais distantes, tendo de deslocar-se de autocarro até à escola.

O meio sociocultural onde estão inseridos é baixo e as expectativas em relação à escola são diminutas. Esta é vista como algo quase inacessível após o nono ano de escolaridade. A maioria destas crianças passa o seu tempo livre na rua.

Os encarregados de educação, na sua grande maioria, são interessados, no entanto, pouco participativos na vida escolar dos educandos. Trata-se, pois, de pessoas pouco escolarizadas, com um nível económico baixo e habituadas a conviver com conjunturas de grande violência.

Estas crianças são provenientes de famílias desestruturadas, em que a maior parte do seu tempo é passado sozinhas, ou na escola. Enquanto isso, os seus encarregados de educação laboram a horas disfuncionais para o acompanhamento do seu educando e raramente têm iniciativa para deslocar-se à escola.

As relações entre os pares são o espelho da comunidade onde estão inseridos, havendo uma manifesta falta de autoestima e carências que fomentam situações de conflito permanente, fato que requer uma intervenção harmonizada por parte dos adultos responsáveis pela turma.

A relação adulto-criança é de respeito e afetuosidade, embora, exija da parte da professora um trabalho contínuo na adequação das atitudes e valores, tanto na sala de aula como no recreio. É necessário apaziguar constantemente as relações entre os pares.

Tendo em consideração as informações recolhidas através da técnica da sociometria e de acordo com a análise global da matriz sociométrica inicial das escolhas da turma (Anexo VI), saliente-se que as raparigas dividem as suas escolhas entre os elementos do mesmo sexo e o sexo oposto, enquanto os rapazes optam por escolher essencialmente colegas do mesmo sexo. Relativamente à análise global da matriz sociométrica inicial das rejeições da turma (Anexo VIII), refira-se que os rapazes tendem maioritariamente a rejeitar os elementos do mesmo sexo, enquanto as raparigas rejeitam quer os elementos do mesmo sexo quer os elementos do sexo oposto.

CAPÍTULO 4- PLANO DE AÇÃO

4. *Plano de Ação*

4.1. Pressupostos Teóricos

Citando Guerra (2000, p. 126), “um projeto é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder”.

Guerra (2000) propõe que num projeto de investigação-ação, o investigador deve sempre problematizar a situação que investiga, através daquilo que recolhe no terreno e numa fase posterior regressar à ação, com o propósito de resolver o problema identificado.

Assim, o objetivo desta investigação no terreno foi a de promover a participação e a cooperação alargada numa turma de quinto ano de escolaridade de Currículos Alternativos, no contexto de uma sala de aula recorrendo à aprendizagem cooperativa, à luz dos princípios fundadores do Movimento da Escola Moderna, recorrendo, para esse efeito, às Sessões de Aperfeiçoamento de texto e utilizando o Trabalho de Estudo Autónomo como ferramenta de diferenciação pedagógica dos percursos. Ao mesmo tempo, este projeto teve a pretensão de contribuir para a gestão da diversidade e da indisciplina, contribuindo para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, que apresentavam baixos níveis de expectativas face à escola e uma grande resistência na aquisição de novas aprendizagens.

Quando fui informada que iria pela primeira vez ser Diretora de Turma de um PCA, além de lecionar as disciplinas de Português e Inglês, o desafio agigantou-se, mas não me fez perder a motivação e a vontade de inovar.

Ao intervir junto desta turma tentei, em cooperação e colaboração com todo o restante Conselho de Turma, encontrar soluções que proporcionassem aprendizagens significativas para este grupo-turma a quem prometi, no dia da receção a todos os alunos da escola do quinto ano de escolaridade, que não iriam ser conhecidos pelas piores razões, mas sim pelas melhores, e muito menos rotulados de “A TURMA DO PCA”.

Durante a proposta de intervenção, privilegiaram-se as metodologias de trabalho de grupo e de projeto, incentivando à aprendizagem cooperativa e promovendo a solidariedade e igualdade de oportunidades entre os pares que conhecem os seus pontos fortes e as suas limitações e se complementam nas diferenças. No fundo, criando um ambiente educativo positivo, onde todos os alunos são aceites e respeitados de igual forma e os educadores, com a ajuda da sua formação e de acordo com a sua personalidade, se adaptam às características do grupo escolar que têm pela frente.

4.2. Planificação, Realização e Avaliação da Intervenção

Toda a planificação da intervenção teve por base a questão de partida elaborada inicialmente: **Como gerir a diversidade e promover a participação numa turma de percursos curriculares alternativos?**

Tendo em conta a recolha de dados e a caracterização da turma de PCA de 5º ano em estudo, foi elaborada uma planificação a longo prazo assente nos conteúdos programáticos essenciais à disciplina de Português em turmas de ensino regular. A realização concretizou-se a partir das Sessões Coletivas de Aperfeiçoamento de Texto e do Tempo de Estudo Autónomo. Os alunos puderam, assim, aprender a cooperar, participando ativamente no seu processo de ensino aprendizagem e ampliando os seus saberes, trocando ideias com os seus pares, interagindo eficientemente e construindo o seu currículo de forma conjunta.

Esta planificação definiu ainda diversos aspetos como sejam os objetivos gerais; os objetivos específicos; as estratégias/atividades; a calendarização, os recursos e a avaliação.

Ressalve-se que esta planificação foi projetada, tendo em conta a recolha de dados realizada na fase inicial e, como tal, sempre que ocorreram fatos que assim o justificaram, os objetivos foram sendo reformulados e as estratégias e instrumentos de trabalho foram sendo adequados a essas devidas reformulações.

Partindo das dificuldades individuais e de grupo, inicialmente sinalizadas pela docente da disciplina e posteriormente apontadas pelos discentes, os planos de trabalho foram definidos e regulados cooperativamente.

Ao longo de toda a intervenção foram utilizadas grelhas de registo das várias situações observadas, a fim de poder ser feita uma avaliação formal e informal através da observação de todo o processo e verificar as várias alterações do mesmo, a nível de estratégias e de instrumentos que pudessem colmatar as necessidades do grupo.

No fim da intervenção realizou-se um balanço de todas as atividades e verificou-se se houve ou não progresso e desenvolvimento nas aprendizagens da turma.

A intervenção realizou-se ao longo de vinte sessões de trabalho durante os meses de fevereiro a junho de 2015, em blocos de quarenta e cinco ou noventa minutos das aulas da disciplina de Português.

4.2.1. Planificação a Longo Prazo

A planificação anual foi elaborada de acordo com os conteúdos programáticos da disciplina de Português para o quinto ano de escolaridade. As Sessões Coletivas de Aperfeiçoamento de Texto, a partir do texto livre, foram aquelas sobre as quais incidiu a intervenção, tendo como referência o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Recorreu-se, ainda, ao Tempo de Estudo Autónomo na sala de aula para treino e consolidação desta construção textual.

No sentido de gerir todo o trabalho realizado no Tempo de Estudo Autónomo foi elaborado um instrumento de regulação das aprendizagens então designado no MEM por Plano Individual de Trabalho- PIT (ver Anexo XVI).

Importa salientar que durante toda a intervenção foi feita uma avaliação conjunta em cada sessão (alunos e professora), assim como uma autoavaliação em cada PIT.

Na aula de Português foram abordados conteúdos programáticos dentro das áreas da interpretação de textos e enunciados, da comunicação oral. Foram desenvolvidas atividades/estratégias do trabalho cooperativo, em grupo e a pares, usando muitas vezes a técnica de brainstorming, o trabalho de projeto e os dossiers com todos os materiais produzidos.

O trabalho de texto era feito no quadro branco disponível na sala de aula e, mais tarde, os alunos tinham a tarefa de o passar a computador (Anexo II e Anexo III).

As atividades decorreram, assim, no período da intervenção, de fevereiro a junho de 2015.

Quadro I – Planificação a Longo Prazo

Área	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
Português	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver atividades e estratégias de aperfeiçoamento da leitura e da escrita Promover a participação dos alunos com recurso ao trabalho cooperativo Desenvolver a autonomia do aluno, em relação ao Estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Responder aos interesses e às necessidades dos alunos Permitir a inclusão de todos os alunos Melhorar o desempenho pessoal e sociomoral Desenvolver o espírito crítico, criativo e reflexivo Elaborar e preencher um plano individual de trabalho Avaliar as aprendizagens realizadas 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar a sala de aula de forma a facilitar o trabalho individual e/ou em grupo Definir atividades e tarefas a realizar no PIT Realizar atividades de forma cooperada, respeitando o ritmo e o fôlego de todos os alunos Avaliar o trabalho desenvolvido Selecionar atividades a realizar de acordo com autoavaliação e a avaliação conjunta do PIT Utilizar a participação para comunicar oralmente, tendo em conta a oportunidade da situação Seguir uma discussão e uma exposição descritiva, retendo e selecionando a informação necessária Expressar-se oralmente com clareza, em função objetivos diversificados Interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo 	Fevereiro a junho	Cartaz “Preciso saber” Plano Individual de Trabalho Ficheiros de Língua Portuguesa Dossier de texto livre Livros da Biblioteca de Turma e do Plano Nacional de Leitura	Avaliação das sessões Avaliação cooperada com os alunos Autoavaliação dos alunos no PIT

4.2.2. Planificação, Realização, Reflexão e Avaliação, a Curto

Prazo

Como mencionado no ponto anterior, as planificações da intervenção incidiram sobretudo e prioritariamente na área de produção de texto livre.

A Intervenção iniciou-se no dia vinte e sete de fevereiro de 2015 e terminou no dia doze de junho de 2015, realizada em blocos de quarenta e cinco ou noventa minutos das aulas da disciplina de Português.

Na realização da intervenção foi implementada uma das cinco estruturas organizativas do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna: Estudo Autónomo e, ainda, uma das Sessões Coletivas, neste caso concreto, de Aperfeiçoamento de Texto.

Partindo das principais dificuldades detetadas pela professora e em seguida pelos alunos, foram elaborados Planos Individuais de Trabalho, onde cada um dos discentes se comprometeu a realizar um número diversificado de atividades, quer individualmente, quer a pares ou em grupos de três elementos. Todos os PITs foram autoavaliados e no coletivo, de forma a reelaborar o PIT seguinte e organizar o trabalho mensal.

Durante a intervenção a turma elaborou quatro PIT, de março a junho.

Os alunos realizaram avaliações conjuntas em cada sessão, bem como no final de cada mês. Nessa altura, cada um deles partilhava o seu parecer em relação aos aspetos mais e menos positivos da sessão e sugeria alterações a serem levadas em conta para o seu próximo PIT.

De igual forma, a professora participava desse momento de avaliação reflexiva e contribuía com o seu parecer sobre o percurso evolutivo da turma.

A curto prazo a nível da participação e do comportamento dos alunos da turma pretendeu-se melhorar o relacionamento dos colegas, bem como promover o espírito de grupo e entreajuda entre todos os elementos que a compõem; promover e estimular o gosto pela conversação livre e partilhada de experiências, de forma ordenada, valorizando as participações que são previamente solicitadas através de dedo no ar; desenvolver o sentido de responsabilidade, nomeadamente no que respeita à realização das atividades propostas e trabalhos de casa; promover competências necessárias à leitura e à escrita; incentivar a escrita livre, através de associação de ideias, implementando o gosto pela escrita, não sendo esta vista como uma obrigação (Anexo XVII).

4.2.2.1. Descrição das sessões de intervenção

Antes do início de cada sessão de intervenção, e uma vez que a sala de aula não é de uso exclusivo da turma, é necessário que esta seja organizada de acordo com o tipo de trabalho a ser desenvolvido e, para isso, os alunos têm a tarefa de fazer as devidas alterações, seguindo uma escala rotativa. Algumas mesas destinam-se ao trabalho individual, outras são reservadas ao trabalho a pares ou de grupo e sempre que a sessão foi de aperfeiçoamento de texto, as mesas mantiveram-se em filas, da forma standardizada que é utilizada nas aulas das restantes disciplinas, uma vez que estavam voltadas para o quadro branco, onde decorria o trabalho de aperfeiçoamento de texto (Anexo II e Anexo III).

Na sala de aula existe um armário onde se encontra todo o material, bem como os dossiês dos alunos, os diversos ficheiros de trabalho, dicionário, livros da Biblioteca de Turma. Existem ainda três *placards* onde estão acessíveis aos alunos todos os cartazes elaborados, nomeadamente os registos das avaliações das rotinas semanais e todos os trabalhos de projeto da turma.

No caso específico das sessões de estudo autónomo, um dos alunos distribuía os Planos Individuais de Trabalho (PIT) a todos os colegas, após toda a turma ter entrado e da professora ter feito a chamada e aberto a lição no quadro. Cada aluno fazia uma análise do seu plano e definia o trabalho a realizar durante a sessão. Esta escolha de tarefas a levar a cabo pelos alunos é feito no início de cada mês e a professora e os colegas podem sugerir algumas atividades, tendo em conta as necessidades detetadas durante a avaliação. No caso de os alunos elaborarem um plano a partir do que mais gostam esse aspeto é regulado durante a avaliação pelo grande grupo, sugerindo-lhe aquilo que mais precisa de fazer para aprender.

A turma começa, então, a execução dos variados trabalhos, consoante as necessidades evidenciadas em cada sessão. Sempre que os alunos decidem trabalhar a pares numa determinada tarefa, escolhem os ficheiros em conjunto e todos aqueles que necessitam de apoio suplementar da professora, que foi negociado no momento do preenchimento do PIT, são esclarecidos pela mesma. Todas as atividades são observadas regularmente ao longo de toda a sessão e sempre que existe a necessidade de intervir devido a problemas comportamentais, a professora ajuda o grupo a gerir as situações, de forma a incluir todos os alunos na resolução desses mesmos problemas.

Quando concluem as suas tarefas, os alunos registam-nas no PIT que mais tarde os ajudarão a realizar a sua avaliação mensal. Todas as tarefas concluídas são guardadas nas capas de portefólio individual para serem corrigidas em conjunto (professor e aluno).

O mesmo aluno que no início da sessão entregou os PITs recolhe-os no final, depois de todos os alunos terem procedido aos registos necessários. Em seguida, os alunos responsáveis pela organização da disposição das mesas da sala de aula procedem às devidas alterações e guardam os materiais cooperativos no armário.

No final de cada sessão e após terem escrito em conjunto o sumário da lição nos cadernos diários, é feito um balanço do trabalho elaborado e a avaliação das atividades desenvolvidas.

Na última sessão semanal há sempre uma discussão mais prolongada dos vários aspetos a ter em consideração para melhorar estratégias de trabalho, havendo a possibilidade de discutir as principais dificuldades detetadas até ao momento, de forma a elaborar a nova programação das sessões seguintes.

Apresentam-se, em seguida, os planos dos meses durante os quais decorreram vinte sessões de intervenção na turma, quer destinadas a sessões coletivas de aperfeiçoamento de texto quer destinadas a tempo de estudo autónomo.

Em anexo juntam-se, igualmente, alguns dos trabalhos elaborados pelos alunos durante o seu tempo de Estudo Autónomo, assim como alguns dos textos livres melhorados nas Sessões coletivas de aperfeiçoamento de texto (Anexo XVII e Anexo XVIII).

Plano Mensal

Fevereiro

Semana de 22 a 27 de Fevereiro de 2015

1ª Sessão

Data: 27 de fevereiro (8h15m/9h45m)

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: aperfeiçoamento de texto em coletivo

Objetivos: dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; respeitar as regras de utilização de pontuação; adotar as convenções (orto) gráficas estabelecidas

Material de suporte: textos escritos pelos alunos, quadro branco, canetas de quadro coloridas, cadernos diários

Descrição da sessão:

Inicialmente, a professora explicou aos alunos que, a partir desta semana até ao final do ano letivo, a turma irá começar a desenvolver semanalmente uma sessão coletiva de aperfeiçoamento de texto.

Combinámos que o texto escrito a ser trabalhado em conjunto numa das aulas de Português será sempre selecionado de entre os vários textos produzidos pelos alunos. Estes serão escolhidos pelos alunos após uma leitura em voz alta ou então poderá ser o próprio aluno a disponibilizar o seu texto para a sessão.

Neste caso concreto, o texto foi eleito por maioria, após terem ouvido todas as produções dos colegas, tratava-se de uma carta. A professora copiou para o quadro branco o texto original da aluna, tal como este se encontrava escrito e, depois de concluída a cópia, escreveu no lado direito do quadro: “Comentários”.

Neste espaço foram escritos todos os comentários dos alunos em relação às incorreções detetadas ao longo do texto original da colega e respetivas correções, desde erros ortográficos e de pontuação a falhas no sentido lógico das frases ou a acentuação de palavras. Todos os alunos participaram motivados para ajudar na revisão do texto.

De seguida, foi escrita no quadro a expressão “ Perguntas ao autor”, espaço este onde foram registadas todas as questões levantadas pelos colegas após a leitura desta produção, a fim de se iniciar o processo de revisão e melhoramento do texto. Todas as respostas foram imediatamente dadas pela autora e copiadas para os cadernos diários dos alunos. Só depois de responder a uma pergunta é que se passou para a segunda e assim sucessivamente.

Sempre que a autora teve indecisões sobre a resposta a dar, os colegas sugeriram hipóteses e deram ideias para acrescentar informações adicionais ao texto. Por exemplo, a certa altura alguém perguntou a idade de uma determinada personagem e a aluna teve dificuldade em responder porque anteriormente tinha escrito que a personagem era repetente do quinto ano e alguns alunos ajudaram-na a fazer contas para encontrar a idade mais adequada.

Avaliação conjunta da sessão:

Os alunos realizaram uma avaliação cooperada da sessão de trabalho e a opinião foi bastante positiva. Todos referiram ter gostado de descobrir e de assinalar os erros ao longo do texto, ajudando a colega a melhorá-lo. Sentiram-se entusiasmados na formulação das perguntas ao autor e houve até uma aluna que se ofereceu imediatamente para disponibilizar o seu texto para a próxima sessão de trabalho.

A maior dificuldade dos alunos foi na cópia dos textos e das perguntas para os seus cadernos diários, não só porque não gostam de escrever por ser muito cansativo, dar trabalho e ocupar muito tempo, mas também porque apresentam lacunas ao nível da concentração e costumam copiar com erros.

Plano Mensal

Março

Semana de 02 a 06 de março de 2015

2ª Sessão

Data: 06 de março (8h15m/9h45m)

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: aperfeiçoamento de texto em coletivo

Objetivos: redigir com correção enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho; selecionar o vocabulário ajustado ao conteúdo; construir os dispositivos de encadeamento cronológico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido

Material de suporte: quadro branco, canetas de quadro coloridas, cadernos diários.

Descrição da sessão:

A professora começou por copiar novamente o texto para o quadro branco, mas, desta vez, já sem as incorreções ortográficas, de acentuação e de pontuação e à medida que foi escrevendo as frases lembrou os alunos sobre as partes onde teriam de acrescentar as informações obtidas com as perguntas ao autor do texto.

Seguidamente, o texto foi passado a limpo, quer nos cadernos de todos os alunos, quer pela autora que foi copiando numa folha, à parte, para ser arquivada num dossier de textos coletivos da turma. Numa fase posterior, cada texto irá ser passado a computador com a supervisão do professor da disciplina de TIC.

A sessão foi concluída com a professora a explicar que na aula seguinte os alunos irão escrever nos seus cadernos diários as conclusões a que chegaram sobre como escrever melhor uma carta, tendo em conta as características e a estrutura deste tipo de texto.

Avaliação conjunta da sessão:

Nesta sessão os alunos gostaram, sobretudo, de dar ideias e sugestões à autora do texto para aperfeiçoar a sua produção. Alguns alunos sentiram algumas dificuldades em copiar o texto e, por isso, demonstraram pouca vontade em fazê-lo, havendo a necessidade constante de os chamar à atenção para realizarem a tarefa.

Plano Mensal

Março

Semana de 16 a 20 de março de 2015

3ª Sessão

Data: 17 de março (8h15m/9h45m)

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: aperfeiçoamento de texto em coletivo

Objetivos: identificar a estrutura da carta e elaborar uma listagem das principais características da narrativa da carta- formal e informal

Material de suporte: quadro branco, canetas de quadro coloridas, cadernos diários, folhas grandes para registo das conclusões que vão emergindo do trabalho de texto, marcadores.

Descrição da sessão:

A professora pediu aos alunos que relembassem o tipo de texto que tinha sido escrito inicialmente pela colega e, mais tarde, aperfeiçoado coletivamente nas sessões posteriores. Todos em uníssono responderam: “ A carta!”

Rapidamente recordaram a dinâmica do trabalho de reescrita do texto original. Após ter sido transcrito para o quadro branco a fim de ser copiado para os cadernos de cada aluno e se proceder ao registo dos comentários e observações em relação a aspetos como o tamanho, a ausência de pontuação e acentuação e a presença de erros ortográficos, os colegas foram fazendo perguntas à autora do texto e à medida que esta ia respondendo, as alterações iam sendo acrescentadas e o texto ia sendo melhorado.

Na presente sessão a aluna mostrou à turma a cópia do texto passado a computador e a professora arquivou-a no dossier dos textos livres coletivos que se encontra no armário da sala, para mais tarde poderem ser consultados nos tempos de estudo autónomo.

Seguidamente e em conjunto foram enumerando as várias características deste tipo de narrativa, chegando à conclusão de que existem dois tipos de carta: a formal e a informal, sendo que as diferenças entre ambas são bastante notórias. Alguns alunos apresentaram vários exemplos de saudações e despedidas como forma de as distinguir.

À medida que iam sugerindo alguns aspetos que incluem o formato de uma carta, a professora foi escrevendo no quadro, em forma de listagem a informação das conclusões mais relevantes para que as apontassem nos cadernos diários e, seguidamente, as passassem para folhas brancas grandes que foram posteriormente afixadas na parede da sala, à disposição de todos, para que os alunos as possam consultar futuramente, sempre que necessitem rever conteúdos.

Por fim, a professora lembrou ainda que na próxima sessão de trabalho de texto a turma irá proceder à seleção de um novo texto que, mais tarde, irá ser trabalhado coletivamente. Nesse sentido, foi solicitado aos alunos que trouxessem a sua produção de texto livre.

Avaliação conjunta da sessão:

Nesta sessão os alunos participaram ativamente, nomeadamente com propostas de saudações e despedidas das cartas formais e informais. Foi também interessante podermos chegar à conclusão que este tipo de texto está a ser cada vez menos utilizado pelas gerações mais novas, que trocam as cartas escritas e enviadas por correio pelos e-mails e mensagens de texto no telemóvel, sendo preocupante que escrever à mão possa entrar em desuso. A totalidade dos alunos referiu que nunca escreveu cartas, a não ser em composições da escola e que as suas famílias também não têm o hábito de as escrever. Até um simples postal de aniversário ou de outro dia festivo é apenas algo comum fazer-se em ambiente de sala de aula.

Mais uma vez, a turma, na generalidade, não se mostrou muito receptiva a passar apontamentos para o caderno diário, sendo necessário esperar algum tempo até que todos terminem essa tarefa.

Plano Mensal

Abril

Semana de 06 a 10 de abril de 2015

4ª Sessão

Data: 07 de abril (8h15m/9h45m)

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: Escrita de textos para as sessões coletivas de aperfeiçoamento

Objetivos: escrever textos, por sua iniciativa, para expressar conhecimentos, experiências, sensibilidade e imaginário

Material de suporte: cartões da “Fábrica de Histórias” – Edições Asa, cadernos diários dos alunos, lápis.

Descrição da sessão:

A professora iniciou a sessão perguntando aos alunos se tinham algum texto livre, para se poder fazer a seleção de um deles, a ser trabalhado em coletivo. Todos responderam que não tinham escrito nada durante as férias da Páscoa.

Assim, desta vez, foi-lhes proposto partir para a escrita criativa escolhendo os vários elementos da narrativa ao acaso, de entre as diversas hipóteses existentes nos cartões da Fábrica de Histórias- Edições Asa que a professora lhes apresentou (I- Tempo; II- Espaço; III- Personagens Principais; IV- Desejos/Ambições; V- Partida; VI- Aliados; VII- Perigos).

Ao terem consigo todos os cartões, os alunos foram seguidamente esclarecidos em relação à maneira como iriam produzir o seu texto, sabendo que teriam de conjugar, obrigatoriamente, todos os cartões. Nesta aula, o processo de escrita foi apenas iniciado, o que corresponde a um desenvolvimento reduzido da produção, que será concluída na próxima sessão, tendo em conta que a turma demorou algum tempo a perceber cada um dos elementos da narrativa.

Avaliação conjunta da sessão:

Durante a explicação do funcionamento da “Fábrica de Histórias”, os alunos ficaram extremamente entusiasmados com o facto de ser o fator sorte a criar o destino das suas histórias. Ao descobrirem cada um dos elementos que se encontrava ilustrado nos seus cartões, começaram a ficar muito curiosos com o que ia saindo aos colegas, perguntando sempre, a cada um deles, se podiam ver a sua ilustração.

À medida que iam retirando um cartão, ao acaso, pelo qual não estavam à espera, ficavam surpreendidos e, ao mesmo tempo, começavam a perguntar em voz alta como iam juntar todas as peças do “puzzle”.

Esta atividade foi do gosto de todos os alunos, principalmente aqueles que mais se queixam de não ter ideias e de nunca saberem qual o tema sobre o que querem escrever.

Todos demonstraram bastante curiosidade em saber como iria ficar cada uma das histórias fabricadas pelos colegas e comentaram que, desta forma, se tornava mais fácil inventá-las.

Sentiram, no entanto, uma certa dificuldade em perceber o significado de alguns dos elementos da narrativa, nomeadamente a “Partida”, tendo sido necessária uma breve explicação e exemplificação dos mesmos.

Plano Mensal

Abril

Semana de 06 a 10 de abril de 2015

5ª Sessão

Data: 08 de abril (8h15m/9h00m)

Tempo de duração: 45 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: escrita de textos para as sessões coletivas de aperfeiçoamento

Objetivos: escrever textos, por sua iniciativa, para expressar conhecimentos, experiências, sensibilidade e imaginário

Material de suporte: cadernos diários dos alunos, lápis

Descrição da sessão:

Os alunos deram continuidade às histórias iniciadas na sessão anterior, tendo concluído as respetivas produções escritas. Como disse anteriormente, o trabalho desenrolou-se a partir da escolha dos variados elementos da narrativa, através do método da “Fábrica de Histórias”, neste caso das Edições Asa.

Avaliação conjunta da sessão:

A maioria dos alunos demonstrou capacidade de trabalho e dedicou-se com empenho à realização da atividade, demonstrando, no decorrer desta, algum entusiasmo.

No caso dos alunos que se dispersam com relativa facilidade foi fundamental focar a sua atenção para a atividade proposta, lembrando-os constantemente que a história teria de ser concluída ao longo de toda a sessão.

Plano Mensal

Abril

Semana de 06 a 10 de abril de 2015

6ª Sessão

Data: 10 de abril (8h15m/9h00m)

Tempo de duração: 45 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: Leitura de produções escritas dos alunos e eleição do texto para aperfeiçoamento em sessão coletiva

Objetivos: manifestar uma reação pessoal ao texto ouvido

Material de suporte: cadernos diários dos alunos, lápis, quadro branco e marcadores

Descrição da sessão:

“Professora, leia lá as histórias para vermos qual é a mais gira e mais original!” (A)

Com este comentário iniciou-se a leitura em voz alta de cada uma das produções escritas pelos alunos, para depois se proceder à eleição do texto a ser aperfeiçoado em sessão coletiva. A seleção foi quase unânime, havendo logo à partida uma certa empatia com uma das histórias.

Avaliação conjunta da sessão:

Curiosamente, os alunos sentem-se um pouco envergonhados quando reconhecem o seu texto à medida que a professora o lê e revelam responsabilidade quando decidem escolher um texto em vez de outro, sabendo que a sua opção pode influenciar a eleição final.

Como não sabem a quem pertence o texto gostam de tentar adivinhar qual dos colegas o escreveu. De seguida, ouvem-se várias vozes: “ Qual será o próximo autor a ser selecionado?”

Plano Mensal

Abril

Semana de 13 a 17 de abril de 2015

7ª Sessão

Data: 17 de abril (8h15m/9h45m)

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: aperfeiçoamento de texto em coletivo

Objetivos: dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; respeitar as regras de utilização de pontuação; adotar as convenções (orto) gráficas estabelecidas

Material de suporte: cadernos diários dos alunos, lápis, quadro branco e marcadores, fotocópias do texto selecionado

Descrição da sessão:

Desta vez, apesar da professora ter copiado para o quadro branco o texto original da aluna JE, os alunos não tiveram de o copiar para os cadernos diários, uma vez que lhes foi cedida uma fotocópia do texto integral, para aí irem assinalando, não só os erros ortográficos, como de acentuação e pontuação.

A professora escreveu, igualmente, a palavra “ Comentários” no lado direito do quadro branco e todos os alunos escreveram os comentários em relação às incorreções assinaladas em conjunto, nos seus cadernos diários.

De igual forma, a professora escreveu no quadro a expressão “Perguntas ao autor” e aí foram escritas todas as dúvidas que foram surgindo durante a leitura em voz alta e a autora foi respondendo a cada uma e cada aluno as escreveu também no seu caderno diário.

A partir desses esclarecimentos da autora, iniciou-se o processo de revisão e melhoramento do texto, sendo que todas as sugestões propostas pelos colegas foram sempre aceites pacificamente, chegando-se, no entanto, ao final da aula sem a produção aperfeiçoada concluída, sendo necessário, para tal, mais uma sessão.

Avaliação conjunta da sessão:

Como desta vez os alunos não tiveram de copiar o texto original para o caderno, realizaram a atividade com mais motivação e desenvoltura, sendo que todos os alunos gostam de dar a sua contribuição na identificação de erros.

Destaque-se que normalmente os alunos não gostam de ser criticados nem postos em evidência por errarem, mas no caso desta atividade não têm encarado como algo negativo ou pejorativo, pelo que tem sido interessante e desafiante aproveitar estes momentos para aprender e ensinar.

Plano Mensal

Abril

Semana de 20 a 24 de abril de 2015

8ª Sessão

Data: 22 de abril (8h15m/9h00m)

Tempo de duração: 45 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: aperfeiçoamento de texto em coletivo

Objetivos: dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; respeitar as regras de utilização de pontuação; adotar as convenções (orto) gráficas estabelecidas

Material de suporte: cadernos diários dos alunos, lápis, quadro branco e marcadores, fotocópias do texto selecionado

Descrição da sessão:

Como na sessão de noventa minutos da aula anterior não foi possível terminar todas as perguntas à autora nem concluir o aperfeiçoamento do texto original tornou-se necessário utilizar mais uma sessão de 45 minutos.

Assim, após finalizado esse processo, todos os alunos passaram o texto a limpo e a caneta para os seus cadernos diários e a autora para o dossier dos textos das sessões coletivas.

Avaliação conjunta da sessão:

A sessão decorreu de forma bastante produtiva, havendo a preocupação, por parte dos alunos, de que o texto pudesse ser concluído durante a aula de hoje, a fim de poder iniciar-se uma nova sessão coletiva ainda durante o mês de abril.

Plano Mensal

Abril

Semana de 20 a 24 de abril de 2015

9ª Sessão

Data: 24 de abril (8h15m/9h00m)

Tempo de duração: 45 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: Tempo de Estudo Autónomo (TEA) / Plano Individual de Trabalho (PIT)

Objetivos: melhorar a compreensão dos alunos nas áreas onde revelam mais dificuldades, desenvolvendo atividades em que trabalhem as suas necessidades para consolidar aprendizagens e sistematizar conteúdos

Material de suporte: Cartolina branca, fotocópias do PIT, quadro branco e marcadores, caneta, lápis e borracha,

Descrição da sessão:

A professora apresentou, de forma pormenorizada, cada item presente na grelha do PIT a ser preenchido posteriormente, quer no mês de maio, quer no mês de junho. Explicou que a ficha será preenchida, no início do mês com as atividades que os alunos preveem realizar ao longo das várias semanas e, no fim do mês com as atividades que efetivamente realizaram e de que forma decorreu o trabalho desenvolvido (com apoio da professora, dos colegas, o tipo de participação, o cumprimento de regras), havendo um espaço dedicado para a avaliação global e comentários dos colegas e da professora.

Após todos os esclarecimentos, a professora distribuiu uma grelha do PIT para os alunos se familiarizarem com ela e, dessa forma, ser facilitador do preenchimento futuro.

Avaliação conjunta da sessão:

Os alunos ouviram com bastante atenção as explicações da professora e tiraram dúvidas, sempre que necessário. A parte em que sentiram mais dificuldade, aquando do preenchimento da grelha, referia-se ao número de atividades a realizar.

Gostaram muito de ver os comentários escritos pelos colegas e pela professora, tendo, assim, uma noção mais clara das suas dificuldades, e sobretudo, das suas conquistas.

Plano Mensal

Abril

Semana de 27 a 30 de abril de 2015

10ª Sessão

Data: 28 de abril (8h15m/9h45m)

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: Tempo de Estudo Autónomo (TEA) /Plano Individual de Trabalho (PIT)

Objetivos: melhorar a compreensão dos alunos nas áreas onde revelam mais dificuldades, desenvolvendo atividades em que trabalhem as suas necessidades para consolidar aprendizagens e sistematizar conteúdos

Material de suporte: fotocópias do PIT, quadro branco e marcadores, lápis e borracha, computador

Descrição da sessão:

Como alguns alunos tinham faltado na aula anterior foi necessário explicar mais uma vez a operacionalização das sessões de Estudo Autónomo e como se preenchia a ficha individual, no início e no fim de cada mês. A professora aproveitou ainda para chamar à atenção sobre a importância da sua participação ativa nas diversas atividades.

As dúvidas sobre o trabalho a ser desenvolvido foram surgindo e os alunos fizeram perguntas como “Vamos trabalhar em grupo?”, “ Grupos de quantas pessoas?”, “ Podemos usar o computador?”, “ Que atividades vamos fazer? ”.

Depois de responder às perguntas iniciais, a professora informou que todas as atividades a realizar iriam ter como principal objetivo a superação das dificuldades individuais e, para isso, teriam de começar por conseguir identificar as suas maiores necessidades. Ainda que com alguma dificuldade, a início, os alunos conseguiram registar, com a ajuda da professora, numa cartolina branca, todos os conteúdos onde sentem ter problemas aprendizagem. Essa cartolina é um espaço não estruturado contendo o título “Preciso saber” e cada um dos elementos da turma pôde, assim, assumir um papel de controlo e ir escrever pelas suas próprias mãos. Este registo é, pois, um auxiliar ao preenchimento posterior do PIT.

Após todos os esclarecimentos sobre as diversas tarefas constantes do Plano, a professora distribuiu uma fotocópia do PIT para o mês de maio e, com a sua orientação, os alunos foram capazes de proceder ao preenchimento do mesmo, ainda que tenham tido alguma dificuldade na compreensão de alguns itens, uma vez que esta metodologia lhes era desconhecida. Comprometeram-se todos a realizar o número de atividades que julgam ser capazes de desenvolver ao longo do mês.

Avaliação conjunta da sessão:

Os alunos sentiram alguma dificuldade em autoavaliarem-se e em chegar a uma previsão do número de atividades a realizar em cada um dos itens selecionados visto terem de contar o número de horas por semana dedicado ao tempo de estudo autónomo. Nota-se que alguns não têm bem a noção do que são capazes de fazer e, por isso, escreveram números pouco exequíveis. Aferir as suas dificuldades foi uma tarefa que demorou algum tempo a estar concluída.

A professora pretendeu que se apercebessem sobre as áreas onde precisam de investir mais, mas as decisões e os compromissos foram da total responsabilidade de cada aluno.

Plano Mensal

Abril

Semana de 27 a 30 de abril de 2015

11ª Sessão

Data: 29 de abril (8h15m/9h00m)

Tempo de duração: 45 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: Produção de texto livre

Objetivos: respeitar princípios reguladores da atividade discursiva; interagir com espontaneidade e à vontade em situações de comunicação; fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo na turma; escrever textos, por sua iniciativa, para expressar conhecimentos, experiências, sensibilidade e imaginário

Material de suporte: computador, lápis e borracha, folhas de linhas à parte do caderno diário dos alunos

Descrição da sessão:

Durante esta sessão os alunos aproveitaram para escrever mais um texto de tema livre. Os dois alunos que terminaram de escrever mais cedo as suas produções ficaram responsáveis por recolher os textos dos restantes colegas e de passar a limpo no computador o texto melhorado do autor anterior.

Avaliação conjunta da sessão:

Acho bem termos ido ler aos meninos do 2º ano. (A.)

Acho bem que a turma continue unida! (PA.)

Acho bem sermos amigos uns dos outros. (AN.)

Acho bem estarmos mais atentos nas aulas. (JE.)

Acho bem ouvirmos as histórias uns dos outros. (JU)

Gosto de ler em voz alta. (X.)

Escrever já não é uma tarefa encarada de forma obrigatória e são os alunos que pedem e fazem questão de usar o tempo da aula para usar a sua criatividade na escrita.

Plano Mensal

Maio

Semana de 04 a 08 de maio de 2015

12ª Sessão

Data: 08 de maio (8h15m/9h45m)

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: aperfeiçoamento de texto em coletivo

Objetivos: manifestar uma reação pessoal ao texto ouvido

Material de suporte: textos de tema livre elaborados pelos alunos, cadernos diários dos alunos, caneta azul ou preta, quadro branco, marcadores

Descrição da sessão:

Após a leitura de todas os textos elaborados pelos alunos na sessão anterior, foi levada a cabo a eleição do texto a ser trabalhado na próxima sessão coletiva de aperfeiçoamento. Ao ler cada produção escrita, foi fácil perceber quais das histórias mais votos iria ter, não só pela admiração e espanto manifestados em relação ao trabalho realizado, em termos de criatividade e originalidade, como pelas gargalhadas que os alunos foram dando enquanto as ouviam.

Como os gostos se encontraram divididos entre dois textos, a turma decidiu que ambos seriam trabalhados, sendo que o primeiro a ser escolhido foi o do colega cujos textos ainda não tinham sido trabalhados até ao momento.

Até dar o toque de saída toda a turma passou o texto para os cadernos diários a caneta.

Avaliação conjunta da sessão:

Os alunos encaram o momento da leitura e escolha do texto a ser trabalhado com muito entusiasmo e curiosidade. Já se nota que sentem mais vontade de ouvir ler as suas produções escritas, sem vergonha ou receio de ser criticados.

A escolha destes dois textos, em particular, foi muito interessante porque a decisão de os usar foi unânime de imediato, principalmente porque, ao serem personagens de um dos textos, se reviram na escrita da colega.

Plano Mensal

Maio

Semana de 11 a 15 de maio de 2015

13ª Sessão

Data: 12 de maio (9h00m/9h45m)

Tempo de duração: 45 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: aperfeiçoamento de texto em coletivo

Objetivos: dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; respeitar as regras de utilização de pontuação; adotar as convenções (orto) gráficas estabelecidas

Material de suporte: quadro branco, marcadores, cadernos diários dos alunos

Descrição da sessão:

Depois de ter copiado para o quadro branco o texto original do aluno PA, a professora escreveu no lado direito do quadro a palavra “Comentários”.

À medida que os alunos iam detetando os erros ortográficos e outras incorreções no texto original do colega, a professora escrevia os comentários dos alunos do lado direito do quadro para posterior correção conjunta. Todos os alunos fizeram questão de colocar o dedo no ar, até mesmo o autor do texto, uma vez que rapidamente se apercebeu de algumas falhas que fez, por falta de atenção no momento da produção escrita.

Depois de concluído este processo de identificação e levantamento de erros, a professora escreveu no quadro a expressão “Perguntas ao autor”, espaço dedicado ao registo de todas as questões levantadas pelos colegas após terem lido o texto, no sentido de se iniciar daí a revisão e respetivo melhoramento do texto original.

O autor foi respondendo às perguntas e as respostas foram passadas para os cadernos diários dos alunos para que, posteriormente, essas informações pudessem ser adicionadas ao texto do colega.

Avaliação conjunta da sessão:

Os alunos já não sentem receio de identificar os erros do colega, sendo uma tarefa realizada em cooperação. Gostam de descobrir os erros e acertar à primeira, encarando a atividade como um jogo e como uma boa forma de trabalhar a ortografia.

Os alunos continuam a revelar pouca vontade em copiar o texto na íntegra, por acharem uma perda de tempo e considerarem ser uma atividade cansativa. Alguns alunos em especial, que têm dificuldades de concentração, demoram quase o dobro do tempo a realizar a tarefa proposta.

Plano Mensal

Maio

Semana de 11 a 15 de maio de 2015

14ª Sessão

Data: 15 de maio (8h15m/9h45m)

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: Tempo de Estudo Autónomo (TEA) / Plano Individual de Trabalho (PIT)

Objetivos: melhorar a compreensão dos alunos nas áreas onde revelam mais dificuldades, desenvolvendo atividades em que trabalhem as suas necessidades para consolidar aprendizagens e sistematizar conteúdos

Material de suporte: PIT, ficheiros autocorretivos, lápis, borracha, cadernos diários, computador, livros do PNL

Descrição da sessão:

Os alunos começaram por organizar a disposição das mesas, umas para trabalhos a pares, outras para trabalhos em pequenos grupos e outras ainda para trabalho individual.

O entusiasmo e a agitação foram uma constante nos momentos iniciais da aula, no entanto, a vontade de trabalhar em conjunto era unânime.

Foi necessária a intervenção constante da professora para que não se estabelecessem conversas paralelas entre os alunos e sempre que houve desacordos entre os pares impôs-se a sua colaboração.

Alguns dos alunos realizaram ditado a pares, outros leram livros do PNL, outros passaram conteúdos gramaticais no computador para afixar na parede e ainda houve quem tivesse realizado uma ficha de funcionamento da língua. Na escolha das atividades tiveram a preocupação de consultar o PIT para verificarem quais os compromissos estabelecidos.

Avaliação conjunta da sessão:

Verificou-se que existe muita necessidade do apoio direto da professora para realizar algumas tarefas, uma vez que os alunos se sentem inseguros em relação aos seus conhecimentos e aos dos colegas e, por isso, preferem pedir ajuda ao adulto, então negociada no momento do preenchimento do PIT.

Nota-se a falta de autoconfiança nas suas capacidades e, muitas vezes, preferem desistir e levantar-se do lugar para ir ter com outros elementos da turma, acabando por perturbar o funcionamento da aula. Há, ainda, muitos momentos de conflito e até alguma recusa em realizar determinados exercícios, porque os acham difíceis e também não aceitam a ajuda dos colegas.

No entanto, a opinião geral dos alunos é bastante positiva em relação a esta nova metodologia. Gostam de escolher com quem trabalham e de seleccionar as tarefas que vão realizar durante a sessão.

Plano Mensal

Maio

Semana de 18 a 22 de maio de 2015

15ª Sessão

Data: 22 de maio (8h15m/9h00m)

Tempo de duração: 45 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: TEA

Objetivos: melhorar a compreensão dos alunos nas áreas onde revelam mais dificuldades, desenvolvendo atividades em que trabalhem as suas necessidades para consolidar aprendizagens e sistematizar conteúdos

Material de suporte: cartões brancos, recortes de revistas sobre alimentação, canetas e lápis de cor, tesoura, cola, régua, folheto do Centro de Saúde “ Os dez mandamentos da alimentação mediterrânica”, computador

Descrição da sessão:

Uma vez que os alunos irão contribuir com alguns trabalhos para a exposição final do Dia do Agrupamento de Escolas, o tempo de estudo autónomo da sessão de hoje foi dedicado à elaboração de marcadores de livros subordinados ao tema: “Os dez mandamentos da alimentação mediterrânica”. Esta foi uma atividade realizada em transdisciplinaridade com a disciplina de Ciências Naturais.

Cada aluno ficou responsável pela elaboração de um marcador e respetiva ilustração/colagem alusiva ao mandamento. Sempre que sentiram necessidade os alunos trabalharam com o apoio da professora ou de um colega, nomeadamente nas tarefas em que se sentiram incapazes de realizar sozinhos.

Avaliação conjunta da sessão:

O balanço desta sessão foi positivo. Os alunos realizaram as tarefas a que se propuseram com dedicação e empenho porque gostam particularmente de realizar atividades de âmbito mais prático e que estejam relacionadas com temas do seu interesse como sejam a saúde e a alimentação.

Para além disso, gostam muito de trabalhar em conjunto quando é necessário desenhar e/ou pintar. São tarefas que os relaxam e captam a sua atenção. Algumas vezes pedem para ouvir música enquanto as realizam e a professora dá a sua permissão, uma vez que se apercebe que continuam a trabalhar aplicadamente.

Nesta aula a professora não necessitou de incentivar a turma para o trabalho cooperativo, todos participaram com todos, havendo um esforço por concluir a tarefa, por se tratar de um projeto comum para toda a comunidade ver.

Plano Mensal

Maio

Semana de 25 a 29 de maio de 2015

16ª Sessão

Data: 26 de maio (9h00m/9h45m)

Tempo de duração: 45 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: aperfeiçoamento de texto em coletivo

Objetivos: dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; respeitar as regras de utilização de pontuação; adotar as convenções (orto) gráficas estabelecidas

Material de suporte: cadernos diários dos alunos, caneta azul ou preta, quadro branco, marcadores

Descrição da sessão:

Deu-se continuidade ao trabalho de aperfeiçoamento do texto de tema livre do aluno PA.

Fez-se uma revisão do texto melhorado até ao momento e concluiu-se o processo de correção frásica no que respeita, essencialmente, ao sentido e lógica dos parágrafos.

Tal como combinado anteriormente, depois de se ter terminado a correção e cópia do texto final do colega PA, deu-se início ao melhoramento do texto da colega JE ainda na sessão de hoje.

Esta sessão coletiva de aperfeiçoamento de texto terá de ser concluída na próxima aula, devido ao reduzido número de aulas previstas até ao final do ano letivo.

Avaliação conjunta da sessão:

Os alunos gostam de sublinhar ou circular os tipos de erros com marcadores de cores diferentes, vermelho para pontuação, verde para acentuação, por exemplo. Sempre que alguém identifica o tipo de erro, a professora pergunta não só como é a resposta certa, mas pede para explicar a razão do erro. Sempre que necessário, os alunos têm ao seu dispor para consulta, no armário da sala de aula, quer dicionários, quer gramáticas.

Plano Mensal

Maio

Semana de 25 a 29 de maio de 2015

17ª Sessão

Data: 29 de maio (9h00m/9h45m)

Tempo de duração: 45 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: aperfeiçoamento de texto em coletivo

Objetivos: dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; respeitar as regras de utilização de pontuação; adotar as convenções (orto) gráficas estabelecidas

Material de suporte: cadernos diários dos alunos, caneta azul ou preta, quadro branco, marcadores

Descrição da sessão:

O texto da aluna JE foi alvo de intervenção conjunta e cada aluno foi lendo uma frase do texto em voz alta e identificando possíveis incorreções. No decorrer da leitura, a professora ia apontando no espaço “Comentários” todas as indicações fornecidas pelos alunos.

Depois de terem copiado o texto integral da colega para o caderno e de terem assinalado todos os erros, chegou o momento de fazerem as “Perguntas ao autor”. À medida que a autora ia respondendo às perguntas, os colegas iam escrevendo as respostas no caderno para em seguida melhorarem o texto original em conjunto.

No fim deste processo, o texto foi passado a limpo e colocado no dossier dos textos de tema livre.

Todos os textos trabalhados ao longo das várias sessões de intervenção foram arquivados para estarem expostos no Dia do Agrupamento na sala do Departamento de Línguas.

Avaliação conjunta da sessão:

Os alunos fizeram um balanço extremamente positivo em relação a estas atividades de produção de texto livre e sessão coletiva de aperfeiçoamento de texto, tendo todos considerado que passaram a ter mais vontade de escrever sem ser por obrigação e a encarar o erro de uma forma diferente.

Plano Mensal

Junho

Semana de 01 a 05 de junho de 2015

18ª Sessão

Data: 02 de junho (8h15m/9h45m)

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: TEA/PIT

Objetivos: melhorar a compreensão dos alunos nas áreas onde revelam mais dificuldades, desenvolvendo atividades em que trabalhem as suas necessidades para consolidar aprendizagens e sistematizar conteúdos

Material de suporte: PIT, Manual escolar, cadernos diários, lápis e borracha, ficheiros corretivos, computador

Descrição da sessão:

Os alunos concluíram algumas das atividades iniciadas na sessão anterior com a ajuda dos seus pares e da professora, depois de terem consultado os PITs que foram distribuídos por um dos elementos da turma. Alguns deles queriam que a professora lhes desse mais tempo, uma vez que ainda não tinham realizado todas as tarefas mensais então programadas. A docente explicou-lhes que o importante era aprenderem a refletir e a avaliar todo o trabalho desenvolvido, de forma a melhorarem as suas aprendizagens.

Após a conclusão das tarefas a pares e em grupo programadas para a sessão, os alunos preencheram o espaço do PIT dedicado às avaliações e comentários dos colegas e da professora.

No final, realizou-se um debate para discutir o que tinha corrido bem e o que tinha de melhorado. Os alunos manifestaram interesse por esta metodologia de trabalho, principalmente por terem a possibilidade de escolher as tarefas a realizar. O facto de ser transferido do professor para o aluno este poder, contribuiu significativamente para elevar a motivação do grupo em relação às aprendizagens.

Avaliação conjunta da sessão:

Os alunos gostam muito de realizar atividades que sejam encaradas como um jogo, onde podem ser vencedores. Para além disso, gostam, sobretudo, de poder ser eles a corrigir e fazer de conta que são professores, tendo o poder de escrever certo ou errado. O erro é assumido sem medos e surge, aos olhos dos alunos, como algo que é preciso ser melhorado. Daí serem os conteúdos onde incidiu o erro os primeiros a integrar o plano seguinte.

O facto de poderem ajudar os colegas nas suas aprendizagens é encarado com seriedade e empenho. Gostam de incentivar os colegas com mais dificuldades e insistem com aqueles que ainda desistem.

Notaram-se algumas dificuldades no preenchimento do PIT, porque projetar o futuro é uma tarefa complexa. Destaca-se, no entanto, uma melhoria na consolidação de alguns conhecimentos, no desenvolvimento de competências e nos comportamentos dos alunos.

Plano Mensal

Junho

Semana de 08 a 12 de junho de 2015

19ª Sessão

Data: 09 de junho (8h15m/9h45m)

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: TEA /PIT

Objetivos: melhorar a compreensão dos alunos nas áreas onde revelam mais dificuldades, desenvolvendo atividades em que trabalhem as suas necessidades para consolidar aprendizagens e sistematizar conteúdos

Material de suporte: PIT, ficheiros autocorretivos, lápis e borracha, computador, cadernos diários

Descrição da sessão:

Os alunos organizaram a sala sem distúrbios e rapidamente iniciaram as atividades, sentando-se a pares, em pequenos grupos ou individualmente, de acordo com o que estabeleceram fazer durante a sessão. Alguns alunos já se sentem à vontade para realizar tarefas com maior grau de dificuldade e já se nota um desenvolvimento em termos de autoconhecimento e de autorreflexão. Aqueles que antes se isolavam e se recusavam a trabalhar já têm mais iniciativa para se dirigir às mesas de trabalho de grupo.

Todas as etapas das atividades são feitas cooperadamente: a planificação, a concretização e a correção, existindo uma maior tomada de consciência dos passos a ter em conta na elaboração de um trabalho, seja ele qual for.

O apoio da professora é cada vez menor, apenas em situações muito pontuais, nas instruções de algum exercício mais difícil ou na explicação de algum conteúdo programático. Durante toda a sessão circula rotativamente pelos grupos, mas apoia, de forma mais consistente os alunos que negociaram trabalhar consigo, estando este apoio registado no plano.

Avaliação conjunta da sessão:

Os alunos já sabem gerir melhor o seu tempo e aplicam-se com mais entusiasmo em cada uma das fases do seu trabalho. Já expõem melhor as suas ideias, participando com mais afinco e sendo mais autocríticos.

Têm mais facilidade em cumprir as regras de funcionamento da sala de aula e incitam os colegas para que estes as cumpram igualmente. Nota-se que na generalidade os alunos estão mais concentrados, mais motivados, não se dispersam como frequentemente acontecia e não deixam atividades por concluir.

As relações interpessoais, com o trabalho cooperativo, a interajuda e a solidariedade que delas decorre, melhoraram significativamente, tornando-se um grupo mais forte e coeso, ou seja, mais inclusivo.

Os alunos fazem questão de trocar de grupos de trabalho para não trabalharem apenas com os amigos ou com quem se sentem mais confiantes, porque esta foi uma das regras estabelecidas no interior do grupo.

Plano Mensal

Junho

Semana de 08 a 12 de junho de 2015

20ª Sessão

Data: 12 de junho (8h15m/9h45m)

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: alunos do 5º G

Atividade: TEA (avaliação do PIT)

Objetivos: melhorar a compreensão dos alunos nas áreas onde revelam mais dificuldades, desenvolvendo atividades em que trabalhem as suas necessidades para consolidar aprendizagens e sistematizar conteúdos; levar o aluno a refletir sobre as suas aprendizagens e o seu desempenho escolar; desenvolver um clima de convivência saudável entre alunos e professores; reconhecer o mérito dos alunos

Material de suporte: PIT, ficheiros autocorretivos, lápis e borracha

Descrição da sessão:

Visto ser a última sessão, os alunos concluíram as tarefas a que se tinham comprometido no PIT. Os que já terminaram vão até aos lugares dos colegas que ainda se encontram a ultimar trabalhos e nota-se que só ficam satisfeitos quando todos conseguem finalizar.

Alguns quiseram refletir acerca da probabilidade, ou não, de repetirem o ano. Por fim, fez-se um pequeno balanço do trabalho desenvolvido ao longo do ano.

Antes de terminar a aula a professora entregou a cada um dos alunos um diploma personalizado e foi realizada uma festa convívio entre alunos e professores.

Avaliação conjunta da sessão:

Os alunos chegaram à sala de aula sentindo alguma nostalgia por saberem que este seria o último dia de aulas e nalguns casos a última vez que iriam ver os colegas e os professores. No entanto, o ambiente era simultaneamente de festa e de alegria e todos chegaram à conclusão que, no geral, todos tinham dado o seu melhor e feito um esforço para ultrapassar as barreiras que iam surgindo.

Apesar de continuar a existir diferentes ritmos de aprendizagem, com diversos níveis de empenho e dedicação, a opinião geral é que o ambiente de trabalho melhorou bastante com as metodologias utilizadas, assumem que agora sentem-se mais motivados para participar, sem vergonha nem timidez por não saberem responder acertadamente. Já não há a tendência para conversar como no início e rentabilizam o seu tempo ao máximo. Preocupam-se com a organização e a limpeza do espaço e mesmo que não tenham sido os causadores de algum distúrbio ou confusão sentem-se implicados e aceitam as recomendações da professora com humildade. Portanto, melhoraram, não só enquanto pessoas, mas também enquanto grupo.

Sentem-se mais valorizados e integrados, a partir do momento em que a sua opinião é tida em conta, sentindo que são parte da solução e não do problema.

São agora mais autónomos e mais responsáveis, pensando antes de agir inadvertidamente.

4.3. Avaliação Global da Intervenção

Após a descrição da intervenção junto do grupo turma afigura-se agora a avaliação global do trabalho de projeto, analisando-se os contextos iniciais e finais da intervenção.

Quadro II - Avaliação Global da Intervenção

Contextos	Situação Inicial	Situação Final
Grupo	✓ Alunos pouco atentos e desinteressados (ficha de pesquisa documental);	✓ Os alunos tornaram-se mais concentrados e empenhados nas tarefas escolares (observação direta e análise dos documentos de programação);
	✓ Alunos com reduzida autonomia (ficha de pesquisa documental);	✓ Os alunos tornaram-se mais responsáveis e autónomos na execução das tarefas escolares (observação direta das sessões de intervenção e análise dos documentos de programação);
	✓ Alunos com grande falta de hábitos e métodos de estudo e de trabalho eficazes (observação direta e ficha de pesquisa documental)	✓ Os alunos melhoraram a sua metodologia de estudo e de trabalho (observação direta e análise dos documentos de programação);
	✓ Alunos desmotivados e pouco curiosos face ao ato de aprender (observação direta e ficha de pesquisa documental);	✓ Os alunos ficaram mais participativos e interessados pelas atividades letivas (observação direta das sessões e análise dos documentos de programação);

Contextos	Situação Inicial	Situação Final
	✓ Alunos conflituosos e agressivos com graves problemas ao nível das atitudes comportamentais e com dificuldades em cumprir regras (observação direta e ficha de pesquisa documental);	✓ Os alunos melhoraram consideravelmente a sua forma de estar e de reagir para com colegas e professora (observação direta das sessões, sociometria e análise dos documentos de programação);
	✓ Alunos com grandes lacunas ao nível dos pré requisitos no que respeita à leitura, interpretação e escrita de textos (observação direta e pesquisa documental);	✓ Os alunos que melhoraram as competências da leitura, interpretação e escrita de textos aumentando em muito a quantidade de produções (observação direta das sessões e análise dos documentos de programação).

Contextos	Situação Inicial		Situação Final
Casos emergentes	Aluna JU.	✓ Dificuldades de integração/interação com os colegas (observação direta e sociometria);	✓ Melhoria na integração no grupo e interação com os colegas (observação direta das sessões e sociometria);
		✓ Aluna pouco participativa e muito tímida (observação direta);	✓ Melhoria na participação e maior à vontade para se relacionar com os outros (observação direta das sessões);
	Aluno L	✓ Comportamentos disruptivos, agressivos e desadequados às regras de convivência numa sala de aula (ficha de pesquisa documental e observação direta);	✓ Melhoria do comportamento para com colegas e professora (observação direta das sessões e sociometria);
		✓ Dificuldades de integração/interação com os colegas (observação direta/sociometria);	✓ Melhor integração e maior aceitação na turma (observação direta das sessões e sociometria);
		✓ Problemas de aproveitamento (ficha de pesquisa documental e grelha de avaliação);	✓ Melhoria do aproveitamento (grelha de avaliação);
		✓ Falta de empenho e de motivação pelas atividades letivas (observação direta e ficha de pesquisa documental)	✓ Maior empenho e motivação e maior iniciativa própria no processo de aprendizagem (observação direta das sessões e grelha de avaliação).
	Aluno P.	✓ Absentismo e falta de pontualidade	✓ Assiduidade regular e maior cumprimento de horários (observação direta das sessões);
		✓ Comportamentos disruptivos, agressivos e desadequados às regras de convivência numa sala de aula (ficha de pesquisa documental e observação direta);	✓ Melhoria do comportamento para com colegas e professora (observação direta das sessões e sociometria);

Contextos	Situação Inicial		Situação Final
		✓ Dificuldades de integração/interação com os colegas (observação direta/sociometria);	✓ Melhor integração e maior aceitação na turma (observação direta das sessões e sociometria);
		✓ Problemas de aproveitamento (ficha de pesquisa documental e grelha de avaliação);	✓ Melhoria do aproveitamento (grelha de avaliação);
		✓ Falta de empenho e de motivação pelas atividades letivas (observação direta e ficha de pesquisa documental).	✓ Maior empenho e motivação e maior iniciativa própria no processo de aprendizagem (observação direta das sessões e grelha de avaliação).
	Aluno X.	✓ Problemas de aproveitamento (ficha de pesquisa documental e grelha de avaliação);	✓ Melhoria do aproveitamento (grelha de avaliação);
		✓ Problemas de comportamento, falta de atenção e concentração (observação direta e ficha de pesquisa documental);	✓ Melhoria do comportamento, maior atenção e concentração (observação direta das sessões);
		✓ Participação desadequada sem cumprimento de regras de sala de aula (observação direta).	✓ Participação mais adequada com cumprimento de regras de sala de aula (observação direta das sessões).
Sala de aula	✓ Ensino Tradicional (ficha de pesquisa documental); ✓ Clima instável ao nível atitudinal e incumprimento de algumas das regras básicas de cidadania (observação direta e ficha de pesquisa documental);		✓ Ensino baseado no trabalho cooperativo; ✓ MEM: alunos-alunos e alunos-professor (observação direta das sessões); ✓ Melhoria considerável no cumprimento de normas e estabelecimento de um ambiente saudável de sala de aula (observação direta das sessões);

Contextos	Situação Inicial	Situação Final
Família	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desinteresse pelas atividades letivas dos educandos e falta de responsabilização pelos seus resultados escolares (observação direta); ✓ Preocupação com o sucesso educativo individual do educando (conversas informais com os Encarregados de Educação). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Maior participação e envolvimento na vida escolar dos educandos e preocupação em apoiar e acompanhar o seu desempenho académico (reuniões regulares formais e informais com os Encarregados de Educação enquanto Diretora de Turma); ✓ Preocupação com o sucesso educativo do coletivo, decorrente da metodologia implementada (conversas informais com os Encarregados de Educação).

Para validar os dados apresentados na descrição avaliativa do contexto final observe-se o quadro dos resultados da disciplina de Português ao longo de todo o ano letivo, onde se pode constatar ter havido uma melhoria das notas dos alunos número cinco, seis, oito e onze. Ressalve-se uma indicação em relação aos alunos número três e número dez, que apresentam uma alínea na avaliação do terceiro período. Tal facto deve-se à inexistência de elementos de avaliação insuficientes para obterem uma nota na pauta das avaliações finais, devido ao número de faltas por ausência à escola. O valor atribuído no primeiro e segundo períodos à aluna número dez (nota um) deve-se, exatamente, à total falta de assiduidade da mesma, não sendo, por isso, possível a atribuição de uma nota positiva, devido à falta de elementos de avaliação.

Quadro III - Avaliações da Disciplina de Português

ALUNOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
1- .	3	3	3
2- N.	3	3	3
3- .	2	2	a)
4- .	2	2	2
5- E.	3	3	4
6- U.	3	3	4
7- .	2	2	2
8- .	3	2	3
9- E.	4	4	4
10- .	1	1	a)
11- .	3	2	3
MÉDIA DE NÍVEIS	2,63	2,45	3,11

a) Aluno retido por faltas ao abrigo do artigo 21 ponto 4 alínea b) da Lei nº51/2012 de 5 de setembro

4.3.1.A Nível do Grupo

A ave que fugiu do bando

Uma ave afasta-se das mil aves do bando. É uma ave que tem asas rotativas e muito orgulho nelas. Quer mostrar às várias flores da terra as suas asas que parecem as hélices de um helicóptero. E por isso essa afastou-se do bando e agora, ali está ela, sozinha, a mostrar a bela cor das suas penas, o seu belo bico e o seu belo canto.

Como canta bem esta ave! E como é bela esta ave! E como voa bem: sobe, desce, roda sobre si própria. Parece que dança, esta ave.

Está muito contente por ter deixado o bando- assim as flores e o resto dos animais podem reparar nela pois não está no meio de mil aves, não desaparece no meio da multidão.

Mas os dias passam e a terra começa a cansar-se dessa ave ser tão vaidosa e as flores começam a ignorar as suas habilidades e os seus voos rotativos e supersónicos de que tanto se orgulha. E é então que a terra começa a esconder os seus alimentos da ave, as flores começam a esconder a sua beleza da ave. E a ave começa a ter fome. E a ave começa a não conseguir ver o que é belo.

E é, então, aí, nessa altura que essa ave se lembra de que quando estava no bando nunca passara fome porque, como eram mil aves, em conjunto sabiam bem para onde deveriam ir se queriam comer. (Tavares, 2014, p.98)

Ao iniciar o ano letivo em setembro e havendo já o conhecimento prévio de que a intervenção decorreria entre fevereiro e junho de 2014 a primeira decisão a tomar foi escolher a turma onde a mesma iria ser desenvolvida. Não foi uma decisão facilitada, uma vez que todas as turmas que me foram atribuídas apresentavam grandes potencialidades e desafios. No entanto, por uma série de razões relacionadas com as problemáticas diagnosticadas, mas também por ser Diretora de Turma e lecionar três disciplinas a este grupo a presente escolha tornou-se mais aliciante.

O 5ºG, primeiramente, um conjunto de vários grupos dentro do pequeno grande grupo de onze elementos. Uma equipa que demorou a entrosar-se, mas que pouco a pouco, passo a passo, realizou conquistas nunca antes imaginadas e obteve resultados acima do esperável.

Tanto os alunos provenientes da mesma escola do primeiro ciclo, como os alunos repetentes do quinto ano de escolaridade da presente escola e ainda os alunos transferidos de outras escolas principiaram o ano letivo com grandes dificuldades de relacionamento, com poucos ou nenhuns hábitos de entreajuda e de colaboração. Evidenciavam também muita falta de concentração e de atenção nas atividades propostas pela professora e pouca iniciativa e motivação para as desencadear por si próprios. A dificuldade de compreensão e interpretação de textos era imensa, o que condicionava em demasia o sucesso educativo nas diversas disciplinas.

Raramente tinham o costume de trabalhar cooperativamente, sendo apenas usual pedir ajuda à professora e quando muito recorrer ao colega sentado ao seu lado quando sentissem dificuldades. Normalmente os rapazes escolhiam para executar tarefas em conjunto os colegas rapazes de quem gostam e o mesmo acontecia com as raparigas.

Após as sessões de intervenção foi possível constatar uma enorme progressão a todos os níveis. Tendo em conta todos os dados recolhidos com a segunda sociometria, o segundo inquérito aos alunos, as conversas informais com os professores do Conselho de Turma e os resultados da reunião final de avaliação do terceiro período o balanço global das atitudes do grupo/turma é extremamente positivo.

A equipa soube unir-se em torno de um bem comum, envidou todos os esforços a favor do todo e não somente das partes e os resultados satisfatórios foram notórios. Até mesmo no caso dos alunos com quase total falta de assiduidade que os levou à reprovação, as melhorias denotaram-se. No final do ano letivo, todos os elementos do 5º G se relacionavam entre si de forma prazerosa, sem receios ou desconfianças, entreajudando-se e contribuindo com o seu melhor em prol do grupo.

As dinâmicas de trabalho em sala de aula sofreram alterações, existindo a primazia das tarefas a pares ou em pequenos grupos. Por apresentarem mais dificuldades em determinadas matérias, frequentemente, vários alunos pedem para se sentar ao lado dos colegas, que na sua opinião lhes poderão prestar mais apoio, por terem maior conhecimento nessas áreas do saber.

De acordo com os resultados obtidos na segunda sociometria já não se limitam a relacionar-se só com os amigos de quem gostam mais, mas estenderam a sua rede de trabalho, havendo uma maior número de reciprocidades. Ao contrário do que acontecia no início do ano letivo, a turma já passa tempo do recreio em convívio coletivo, existindo relacionamentos mais coesos e de confiança. O cumprimento de regras de convivência já não é visto como uma obrigação proibitiva, mas como uma negociação partilhada com vantagens para ambas as partes.

Relativamente às aprendizagens, no que à disciplina de Português diz respeito, houve um avanço substancial. As notas do segundo e terceiro períodos melhoraram e os alunos demonstraram muito mais vontade em aprender coisas novas, em dar de si, em oferecer um contributo válido à turma.

4.3.2. A nível dos casos específicos da turma

Num dos seus livros, o psicanalista João dos Santos conta uma história interessante. Os miúdos da “Casa da Praia”, uma instituição por ele fundada, foram convocados para uma brincadeira: tomar de assalto um castelo. As professoras combinaram tudo e a turma iria tomar de assalto a fortaleza, em pleno dia, com espadas e elmos de cartolina. Um jogo mais ou menos semelhante a tantos que fizemos. Mas no momento de começar a peleja, há um menino de quatro anos que se recusa a participar. E quando instado a que se encoraje, põe-se a choramingar, dizendo: “Tenho medo, não tenho força, não consigo lutar, o meu pai está em Paris.” Os pais das outras crianças também não estavam ali presentes e seria, por isso, indiferente a localização daquele pai específico. Mas o que o miúdo quis expressar é de outra dimensão. Na realidade, debatia-se com o seguinte: “Ainda não tenho o meu pai suficientemente forte dentro de mim, como imagem, para poder lutar sem ele a meu lado. O meu pai está longe e sou, por consequência, um ser mais frágil do que os outros, não me sinto capaz de enfrentar o risco...Seria necessário que essa presença estivesse suficientemente estável e irradiante dentro de mim. (Mendonça, 2014, p.30)

“Não consigo”, “não sei”, “não posso”, “não quero”... Estas eram as expressões mais repetidas no princípio do ano. Não tanto pela distância/ausência a que os pais se encontram (mas também...), mais pelas fragilidades e carências que de facto vivem diariamente, pelas inseguranças e ansiedades que culminam em resistências e os impedem de enfrentar com confiança e em contínuo diálogo a caminhada educativa.

Levando em linha de consideração todas as informações obtidas antes da intervenção (ficha de pesquisa documental, sociometrias, inquérito aos alunos), constatou-se que da turma fazem parte integrante vários casos emergentes, já mencionados e descritos anteriormente e ainda uma situação considerada até problemática. Consoante as suas características individuais, segue-se uma análise da evolução do seu processo de ensino aprendizagem ao longo das várias sessões de intervenção.

A aluna JU., tal como se verifica no quadro anterior, antes de se dar início à implementação do presente projeto, apresentava dificuldades de integração e interação com os colegas, bem como dificuldades ao nível da interpretação e compreensão de textos. A aluna começou a relacionar-se com os colegas e a ter mais confiança em si própria para ultrapassar as suas dificuldades. A sua autoestima e participação em sala de aula melhoraram significativamente. Revelou-se menos tímida, mais autónoma e demonstrou mais espírito de iniciativa. As suas avaliações finais melhoraram igualmente.

O aluno L. evidenciava, a princípio, graves problemas de comportamento que eram extremamente prejudiciais ao bom funcionamento das aulas, por serem desadequados e agressivos para com professores e colegas. Esses problemas, aliados à sua falta de motivação e de empenho, bem como às lacunas apresentadas ao nível da interpretação e compreensão de textos e de outras competências, foram responsáveis pelos resultados da avaliação inicial. Com o desenrolar da intervenção, esta situação foi-se revertendo pouco a pouco, sobretudo no que respeita ao cumprimento de regras de sala de aula e ao respeito pelos outros. O aluno progrediu nas suas aprendizagens e obteve resultados satisfatórios, tendo feito um esforço para mudar as suas atitudes.

Quanto ao aluno P., que no período anterior à intervenção se tinha evidenciado pela quase total falta de assiduidade e pontualidade, sendo também um aluno pouco respeitador dos colegas e professores e um elemento desestabilizador e provocador dentro e fora da sala de aula, fez uma evolução bastante significativa durante as sessões do projeto. Demonstrou ser capaz de se tornar um exemplo para os outros colegas, tanto a nível de conhecimentos como a nível de valores. Melhorou em termos de avaliação sumativa e, fundamentalmente, alterou a sua forma de estar e conviver.

O aluno X. apresentava grandes dificuldades, destacando-se a sua forma de participar desregrada, irregular e perturbadora. A sua ânsia de querer fazer e de querer mostrar provocava falhas de comunicação e dificuldades de entendimento. A acrescentar-se ainda à sua falta de pré requisitos e dificuldades na aquisição das aprendizagens, até pela sua falta de visão. No tempo da intervenção o aluno foi aprendendo a aprender, usando variadas ferramentas que até aqui nunca tinha utilizado e o querer ser ajudado foi o fio condutor que o levou a subir vários degraus e a atingir metas que jamais seriam imagináveis no início.

Para crescermos, para ganharmos a indispensável confiança que nos leva à descoberta que nos estrutura interiormente, é preciso enfrentar riscos, é preciso tomar de assalto fortalezas. Estes alunos foram capazes disso, lutaram e venceram.

4.3.3.A nível do contexto escolar

A literatura científica e as posições de organizações internacionais coincidem ao dar como adquirido que o apoio quanto mais cedo for dado, quanto mais precoce, quanto mais preventivo for, melhor. O mesmo tipo de apoio dado numa fase inicial das dificuldades e dado numa fase em que as dificuldades já se encontram instaladas, tem efeitos muito diferentes, isto é, o apoio mais precoce é incomensuravelmente mais proveitoso do que aquele que é dado mais tardiamente. Precisamos pois de um tipo de organização da escola que detete dificuldades, ou mesmo a possibilidade da existência de dificuldades no aluno e comece logo a atuar, de forma preventiva, de forma a que este esboço de dificuldade não se venha a instalar como uma dificuldade estrutural. Outra característica dos bons apoios aos alunos é que se usem estratégias, tipos de ensino que não sejam uma pura repetição do que já foi dito e ensinado. As crianças e os jovens, não necessitam que ouvir mais uma e outra e outra vez a mesma coisa, necessitam é de olhar a aprendizagem de uma forma diferente, usando vias alternativas, beneficiando de um ensino que identifique com alguma precisão quais são as áreas de dificuldade e quais as melhores estratégias que as permitem ultrapassar. Se o apoio for “mais do mesmo” é muito provável que se esteja a sublinhar e valorizar as áreas de dificuldade em lugar de encorajar as vias de solução, isto é os caminhos alternativos que permitam contornar as dificuldades e facilitar a compreensão e solução do problema.

Por fim, precisamos, para um apoio que seja efetivo, de dispor de profissionais capacitados e com disponibilidade para se debruçar (“inclinarem atentamente”) sobre o problema. Os profissionais que estejam muito limitados nos tempos de apoio, que estejam sistematicamente ligados a outras atividades, profissionais que não consigam desligar-se dos seus múltiplos afazeres para se aproximarem do aluno terão muitas dificuldades em ser efetivamente professores de apoio.

Até agora a nossa escola tem estado muito longe deste desiderato: repetimos muito, apoiamos pouco, tarde e mal. Sem dúvida que é urgente inverter este rumo: a escola é a primeira experiência e também a mais decisiva experiência de inclusão. Mas ninguém se inclui se tiver insucesso na escola, se tiver dificuldades que não são respondidas. Assim, o apoio competente e atempado é um fator essencial para a construção de uma escola que é o alicerce de uma sociedade inclusiva.

Há quem diga que este apoio adequado é caro. Mas esta opinião não é muito fundamentada: é dita por pessoas que nunca fizeram contas ao preço da exclusão (Rodrigues, s/d.)

Desde o início da intervenção que a sala nove ficou conhecida por ser a sala mais colorida da escola, a mais cheia de vida, onde havia sempre algo de novo a acontecer, onde apetecia ficar mesmo após o toque da campainha.

Logo em setembro os professores do Conselho de Turma foram informados acerca da metodologia que iria ser utilizada e, apesar da pouca informação que revelaram ter sobre o MEM, aceitaram com agrado e receptividade trabalhar colaborativamente em todas as atividades propostas, havendo ao longo de todo o ano letivo uma grande adesão e entusiasmo, principalmente por serem notórias as transformações no seio da turma.

Toda a ajuda solicitada aos colegas foi concedida e toda a comunidade educativa notou as disparidades do antes e depois das sessões de intervenção. O desafio inicial da turma foi totalmente conseguido: serem conhecidos e reconhecidos, não por serem uma turma de currículos alternativos, tendencialmente associados a algo negativo e pejorativo, mas pelos seus atos de bondade e solidariedade que incentivam os que os rodeiam a ser melhores hoje do que ontem.

4.3.4. A nível da família

UM NÓ NO LENÇOL

“Numa reunião de pais numa escola da periferia, a diretora realçava o apoio que os pais devem dar aos filhos e pedia-lhes que estivessem presentes durante o maior período de tempo possível. Considerava que, embora a maioria dos pais e mães daquela comunidade trabalhasse fora, deviam encontrar tempo para se dedicarem e compreenderem os filhos.

A diretora ficou muito surpreendida quando um pai se levantou e explicou, de forma humilde, que não tinha tempo de falar nem de ver o filho durante a semana pois, quando ele saía para trabalhar, o filho ainda estava a dormir e, quando voltava do trabalho, o garoto já não estava acordado.

Explicou, ainda, que tinha de trabalhar assim para sustentar a família, mas que ficava angustiado por não ter tempo para o filho e que tentava redimir-se indo beijá-lo todas as noites quando chegava a casa.

E, para que o filho soubesse da sua presença, dava um nó na ponta do lençol que o cobria. Fazia isto religiosamente todas as noites quando o beijava. Quando o filho acordava e via o nó, sabia assim que o pai tinha lá estado e o tinha beijado. O nó era o meio de comunicação entre eles.

A diretora emocionou-se com a história e ficou surpreendida quando constatou que o filho deste pai era um dos melhores alunos da escola!

O facto faz-nos refletir sobre as muitas maneiras de as pessoas estarem presentes e de se comunicarem com os outros. Este pai encontrou a sua, simples mas eficiente. E o mais importante é que o filho percebia, através do nó afetivo, o que o pai lhe queria dizer. Gestos simples, como um beijo e um nó na ponta do lençol, valiam para aquele filho muito mais do que os presentes ou as desculpas vazias.

É por esta razão que um beijo cura a dor de cabeça, o arranhão no joelho, o medo do escuro. As pessoas podem não entender o significado de muitas palavras, mas SABEM registar um gesto de amor. Mesmo que esse gesto seja apenas um nó num lençol...”

Autor desconhecido

Inicialmente, os pais e encarregados de educação desta minha Direção de Turma não tinham o hábito de “dar o nó na ponta do lençol” dos seus filhos. Eram poucas as tentativas de estarem presentes e comunicarem de forma eficiente com os seus educandos. Dificilmente tinham tempo para lhes dar atenção ou apoio de qualidade.

Durante a intervenção e à medida que se foram apercebendo das vantagens e potencialidades da nova metodologia e dinâmica de trabalho começaram a ter vontade de saber mais, procurar mais e fazer mais. Gestos simples como deslocar-se à escola sem serem

convocados para as reuniões de pais, telefonar para perguntar como correu a semana, escrever recados na caderneta do aluno sem ser por motivos disciplinares ou fazer um bolo para o seu filho partilhar com os colegas em dia de aniversário.

Quando os elucidei sobre as principais intenções do projeto a desenvolver na turma, mostraram-se expectantes e dispostos em colaborar em casa, promovendo o diálogo sobre as recentes atuações na sala de aula e, acima de tudo, contribuindo com o seu amor e dedicação.

No fim do ano letivo a opinião geral foi consentânea. Todos concordaram que o clima da turma tinha melhorado significativamente, que a postura do grupo em relação à escola era agora mais saudável e positiva e as relações interpessoais tinham sido beneficiadas, havendo um sentido de maior pertença e partilha entre pares.

Os pais reconheceram a importância desta abordagem cooperativa no processo de ensino aprendizagem dos seus filhos e mostraram-se, a partir daí, mais responsáveis e atuantes, transformando-se a cada dia em agentes de mudança, de atitudes e mentalidades que farão toda a diferença no futuro.

4.3.5. A nível do processo

- (...) - Vem brincar comigo- pediu o rapazinho. - Estou tão triste...
- Não posso brincar contigo- recusou a raposa.- Ainda não fui cativada.
- Oh! Desculpa- disse o príncipezinho. Porém, após uma curta pausa, perguntou:
- O que significa “cativar”?
- Tu não és daqui- deduziu a raposa- Que procuras? (...)
- Ando à procura de amigos. O que significa “cativar”?
- É uma coisa muito esquecida- respondeu a raposa. Significa “criar laços...”
- Criar laços?
- É verdade- disse a raposa.- Por enquanto, tu para mim não és mais que um rapazinho igual a cem mil outros rapazinhos. Eu não preciso de ti, nem tu precisas de mim. Para ti, eu não sou mais que uma raposa igual a cem mil outras raposas. Porém, se tu me cativares, iremos precisar um do outro. E tu, para mim, serás único no mundo. E eu, para ti, serei única no mundo (...) Peço-te... Cativa-me!- disse ela.
- Gostava muito- disse o príncipezinho.- Mas tenho pouco tempo. Tenho amigos para descobrir e imensas coisas para conhecer.
- Só se conhecem as coisas que já cativámos- avisou a raposa. Os homens agora não perdem tempo a conhecer nada. (...)
- Adeus- disse o príncipezinho.
- Adeus- disse a raposa.- Já posso revelar-te o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.
- O essencial é invisível aos olhos- repetiu o príncipezinho, para nunca mais se esquecer.
- Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que agora a torna tão importante.
- Foi o tempo que dediquei à minha rosa que...- repetiu o príncipezinho, para nunca mais se esquecer.
- Os homens esqueceram-se desta grande verdade- disse a raposa.- Mas tu não deves esquecê-la: passas a ser responsável por aquilo que cativaste. És responsável pela tua rosa...
- Sou responsável pela minha rosa...- repetiu o príncipezinho, para nunca mais se esquecer. (Saint-Exupéry, 2015, p. 64-72)

Quando a mudança é para melhor, todos se questionam sobre o motivo da mesma e enaltecem os feitos alcançados. Primeiramente os alunos, que reconheceram o mérito e o sucesso dos colegas e depois os professores do Conselho de Turma, os pais e encarregados de educação e restante comunidade educativa, que num misto de orgulho e de reconhecimento apreciaram bastante as alterações não somente a nível comportamental (valores e atitudes), mas também a nível de aproveitamento.

A turma vivenciou uma longa etapa de maturação e realizou em conjunto uma série de descobertas que culminaram num caminho consciente de cidadania trilhado mutuamente, em que lado a lado procuram chegar a consensos, a buscar uma mesma verdade paritária e inclusiva.

Nesta troca de ideias, no saber ouvir e respeitar o outro, no crescer juntos e aprender com os erros cometidos experienciaram saberes outrora subvalorizados.

Com as sessões coletivas de aperfeiçoamento de texto e o tempo de estudo autónomo, os alunos puderam quebrar preconceitos, o de não serem capazes, o de nunca fazerem nada certo, puderam finalmente contrariar quem assume que tudo aquilo que fazem tem pouca ou nenhuma qualidade. Aperceberam-se da importância da cooperação e da solidariedade entre pares para ascenderem a novos patamares.

Intervir e participar foram verbos que passaram a ser conjugados sem medos de rejeição, de chacota ou de condenação. Ao colocarem-se no lugar do seu semelhante, sofreram com as suas derrotas e alegraram-se com os seus êxitos, moldaram a sua visão do mundo e descobriram que há magia no pensar e refletir sobre as coisas, sobre os nossos atos e sobre a influência que exercem nos que nos rodeiam. Em poucas palavras, cresceram como pessoas e como grupo, ou melhor, avançaram no desenvolvimento sociomoral.

E apesar de todos os constrangimentos e mal-entendidos que foram surgindo pelo caminho, as falhas e os recuos serviram, ainda assim, de ensinamentos e lições para a vida.

No fim de tudo, criámos laços, cativámo-nos, encontrámos amigos. O tempo que passámos juntos tornou-nos responsáveis por quem cativámos e isso não se pode esquecer. Nunca.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Na elaboração do presente trabalho de projeto foi imperativo existir um esvaziamento dos modelos acumulados ao longo do tempo. Foi preciso, como ensinou Fernando Pessoa, “aprender a desaprender”. Desaprender todos os modelos labirínticos que sufocam e apenas servem para fazer adiar o necessário encontro connosco próprios. Um encontro que se almeja sempre plural, bilateral.

As teias do conhecimento desemaranharam-se com o suporte teórico dos princípios fundadores do Movimento da Escola Moderna, recorrendo-se a autores como Serralha e Niza, bem como dos princípios da aprendizagem cooperativa defendidos por autores como Sanches, Johnson e Johnson, Ainscow, entre outros.

Sendo o principal objetivo deste trabalho a promoção da inclusão de todos os alunos de uma turma do quinto ano de escolaridade, em particular de alguns casos considerados emergentes e com problemas do foro comportamental, as interações sociais entre eles e o clima de cooperação no seio da turma tornaram-se uma evidência ao longo de todo o período de intervenção.

Partindo da avaliação e da autoavaliação cooperada das sessões e levando em linha de conta os dados obtidos com a sociometria, a observação naturalista e a análise da evolução dos resultados da avaliação formal do final de período da disciplina de Português, foi notória uma progressão, não só ao nível dos saberes cognitivos, mas sobretudo no que respeita ao desenvolvimento ético e sociomoral.

No decorrer das várias sessões e com a coadjuvação da Professora Doutora Filomena Serralha foi praticada uma dinâmica democrática entre alunos-alunos-professora, efetivando-se o modelo pedagógico do MEM, quer através da implementação da estrutura organizativa curricular do Estudo Autónomo, quer através das Sessões Coletivas de Aperfeiçoamento de Textos Livres, no âmbito dos conteúdos programáticos da disciplina de Português.

Os alunos puderam apropriar-se do currículo, que foi sendo gerido flexivelmente, de acordo com as características e necessidades individuais de cada discente, tendo os mesmos aprendido a planificar, a refletir sobre as suas aprendizagens e a avaliar o trabalho desenvolvido.

A somar a tudo isto, compreenderam que juntos conseguem chegar mais alto e mais longe, que quando se unem em torno de um propósito comum, aproveitando as capacidades/potencialidades de cada elemento do grupo, apoiando-se mutuamente no sentido de superar dificuldades e lutando pelo bem de todos em detrimento do benefício pessoal, a produtividade e felicidade são maiores.

Esta metodologia do modelo pedagógico do MEM trouxe à turma os meios necessários para poderem consolidar e aprofundar os seus conhecimentos, tornou-os pessoas mais motivadas, participativas, interventivas e colaborantes. Ao analisar de perto a situação escolar específica de cada aluno antes e depois da intervenção, depressa se constata que adquiriram também mais sentido de responsabilidade e uma maior cultura democrática.

A “escola de todos para todos”, tem sido ao longo dos séculos, um dos grandes desafios colocados à dita sociedade democrática em que vivemos. A educação para ser de todos tem de contemplar a interculturalidade que una os cidadãos à volta de acordos e consentimentos que promovam a sua emancipação.

O clima conturbado, causador de conflitos e de desigualdades em que se vive, tem vindo a criar cada vez mais a necessidade do surgimento de uma nova escola, de novas formas de ensinar, onde tudo se deve centrar mais em quem aprende do que em quem ensina e de uma avaliação das aprendizagens mais centrada naquilo que é heterogéneo, diferente da norma padrão, mas que englobe aquilo que o aluno é e traz na sua bagagem cultural com tudo o que vai acrescentando ao seu saber nos diversos entre lugares (Bhabha, 1998), que o espaço educativo promove para apreensão de conhecimento através de experiências diárias que fomentam a autonomia.

O fracasso não é senão a sequência de tentativas até acertar no alvo, ainda que com alguns desvios pelo meio, todos eles potenciadores de novas descobertas e promotores de diálogo entre os que ensinam e os que aprendem ensinando.

Só assim, conhecendo-nos uns ao outros, dando valor às diferenças de cada indivíduo e à diversidade existente nas comunidades onde este se encontra inserido, e juntando o que o aluno sabe com o que queremos que ele saiba, dando importância às suas escolhas e preferências, poderemos aceder ao caminho do ansiado sucesso escolar.

Cabe a quem ensina exercer a função de preparar os alunos da atualidade para um ultrapassar das fronteiras linguísticas, culturais, sociais, políticas e raciais, tornando-os cidadãos do mundo mais capazes e competentes a nível pessoal, social e económico.

A escola não deverá continuar a remar contra a maré, limitando-se a debitar um só conhecimento, mas antes deve preocupar-se em tornar os seus educadores interculturais e capazes de transmitir uma ecologia dos saberes que estimule o aluno para a descoberta e o questionamento, através de um espírito crítico e analítico, que se encontra desperto para o conhecimento do outro e diferente de si.

E na senda do que preconiza Paulo Freire (1978), um dos grandes teóricos da educação da atualidade, “não haja a presunção de se achar que alguém educa alguém, porque nem mesmo esse alguém se educa a si mesmo.” O primeiro passo para traçar novos caminhos na arte de bem ensinar é seguindo o princípio da incerteza, princípio esse defendido por Romão (2002) e que, no fundo, permite ajudar o educando a abrir-se ao mundo, conhecendo-o, para o construir, e a depositar nele a esperança no futuro.

É necessário pensar nos outros, é necessário doar-se aos outros. Não se salvar sozinho, não chegar sozinho (...) Há uma qualidade de relação que só se obtém no tempo. Só estando, descobrimos o sentido e a relevância da nossa marcha ao lado dos outros (...)

Porque não somos fruto apenas de duas pessoas: somos consequência de tanta coisa. Somos resultado daquilo que os outros pensam de nós, da maneira como nos olham ou nos sentimos olhados, daquilo que os outros esperam, daquilo que ouvimos dizer que é bom... Somos resultado dos desejos que interiorizamos, do que achamos ser o melhor, ou que nos vai trazer mais oportunidades... Somos resultado de uma extensa soma de fatores que não deixam nunca de estar à nossa volta. (Mendonça, 2014, p.54)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. McGRAW-HILL.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. Em M. Ainscow, G. Porter & M Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Chichorro, F. M. C. S. (2010). *O processo de autonomia da Escola Portuguesa*, Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação em Educação, orientada por Maria Luísa Santos, Porto.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barroso, J. (1998). *A Territorialização das Políticas Educativas*. Seminário promovido pelo Centro de Formação Francisco de Holanda, de Guimarães.
- Barroso, J. (2003). *Autonomia das escolas – cinco anos e cinco ministros depois.... Revista Educação e Matemática*, nº73, Maio/Junho.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2ª edição). Lisboa: Moraes Editores.
- Beane, J. (1995). *Toward a coherent curriculum*. Virginia: ASCD.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa: I.I.E.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.
- Correia, L.M. (199). *Alunos com Necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogia*. Barcelona: Paidós.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Lisboa: INIC.
- Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O.F. (2001). *Educação Narrativa de Professores*. Coimbra: Quarteto.
- Formosinho, J., Fernandes, A., S. Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Guerra, I. C. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção – o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.

- Guia Prático de Currículos Alternativos (1998). Rede Municipal de Bibliotecas de Lisboa: Departamento de Educação Básica. História dos Currículos Alternativos – Documento para discussão no Conselho Nacional da APM, Março 2006.
- Kilpatrick, W. (1926). *Education for a changing civilization*. New York: The Macmillan Company.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos: cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso- Española Ediciones, S.L.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mendonça, J. (2014). *Pai-Nosso que estais na terra*. Lisboa: Paulinas Editora.
- Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la sociometria*. Tradução: J. Garcia Bouza e Saul Karsz. Buenos Aires: Paidós.
- Niza, S. (1992c). Em comum assumimos uma Educação Democrática. In G. Vilhena et al (org.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*, 39-47. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (1997). *Formação Cooperada: Ensaio de Auto-Avaliação dos efeitos da Formação no Projecto Amadora*. Lisboa: Educa.
- Niza, S. (1998b). A organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 1 (vol. 11), 77-97.
- Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos - um livro para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nóvoa, A. (1998). Nos 30 Anos do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 3 (5), 13-18.
- Perrenoud, P. (2000). *Pédagogie Différenciée*. Des intentions à l'action. Paris : ESF Editeur.
- Saint-Exupéry, A. (2015). *O Príncipezinho*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 105-149.

- Sánchez, P. A. (2005). A Educação Inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*, 1-18.
- Serralha, F.(1999). *Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo- Modelo Democrático da Socialização*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa: Instituto de Educação.
- Serralha, F. (2009).Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35 (5), 5-50. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Silva, D. (2001). *Aprendizagem Cooperativa na Educação Infantil: desafios e perspectivas*. Belém-Pará. Universidade da Amazônia.
- Silva, M. O. E. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. Coleção Ciências da Educação, 127-142.
- Tavares, G. (2014). A ave que fugiu do bando. *Pais e Filhos*, 98.
- Vygotsky, L. S. (1986/2011). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. In Luria, Leontiev, Vygotsky, *Psicologia y pedagogia*, (M.E. Benitez: Trad.), (4ª Ed., 23-29. Madrid: Ediciones Akal.
- Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Despacho n.º22/SEEI/96, de 20 de abril de 1996 *aprova medidas de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os Currículos Alternativos.*

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio *aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.*

Decreto-Lei – 6/2001, de 18 de janeiro de 2001 *estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.*

Despacho 1/2006, de 6 de janeiro 2006 *define a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos.*

Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro *define apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais.*

Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril *aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

A escola: em jeito de fábula

No tempo em que os animais falavam, os bichos constataram que o meio em que viviam começava a tornar-se cada vez mais complexo, havendo necessidade de impor novas hierarquias, estabelecer novos parâmetros de comportamento, uma vez que já não chegavam os seus instintos inatos para enfrentar as modificações do meio. Esta necessidade deu lugar à ideia de ESCOLA: uma estrutura social que os habilitaria a enfrentar as crescentes modificações a que assistiam.

Foram escolhidos os melhores animais para a docência, os mais reconhecidos e experientes. O reconhecimento das suas qualificações envaideceu-os tanto que a maioria depressa esqueceu a razão pela qual ali estava.

Após inúmeras reuniões gerais de professores, reuniões de grupo, reuniões de departamento, reuniões de conselho pedagógico, escolheram o seguinte currículo: nadar, correr, voar, galgar montes e saltar obstáculos.

Os primeiros alunos foram o cisne, o pato, o coelho e o gato.

Cada professor, altamente preocupado com a disciplina que lecionava, preparava primorosamente a matéria, debitava-a sem perder tempo, procurando cumprir escrupulosamente o programa, a planificação e as metas. Faziam assim, jus aos seus títulos e competências. Contudo, os alunos iam-se desencantando com a tão sonhada escola. Vejamos o caso particular de cada aluno.

O cisne, nas aulas de correr, voar e galgar montes era um péssimo aluno. E, mesmo quando se esforçava, ao ponto das patas ficarem cobertas de sangue e as asas repletas de calos, tinha más notas. O pior era que, com o esforço e desgaste psicológico despendido nessas disciplinas, estava a enfraquecer em natação, em que era exímio.

Pobre coelho! Como poderia nadar e voar? Mas ninguém melhor do que ele, corria e galgava montes.

O gato tinha problemas semelhantes aos do coelho e mesmo com plano individual de recuperação não ia lá! Ele bem pedia ao professor que o deixasse voar de cima para baixo, só que o professor não concordava em tal louca ideia, não estava contemplado na planificação nem no programa, nem nas metas! Os critérios eram iguais para todos!

O pato voava um pouco, corria de forma atabalhoada, nadava bem (embora não de forma tão elegante como o cisne), até subia montes e saltava obstáculos. Não tinha níveis inferiores a três a nenhuma disciplina como os seus colegas. Os professores consideravam-no o aluno mais equilibrado, deram-lhe a possibilidade de prosseguir estudos e até fomentaram nele a esperança de um dia vir a ser professor!

Os restantes alunos estavam inconformados. Nada tinham contra o pato, até gostavam muito dele e compreendiam o seu grau mínimo de suficiência em todas as disciplinas. Depressa colocaram questões. A espantosa capacidade do coelho em saltar obstáculos, correr e galgar montes não poderia ser aproveitada para enfrentar as tais novas situações sociais, que os levaram a ter a ideia de ESCOLA? Já para não mencionar os restantes, cada um com a sua queixa justificada. ESCOLA era o local onde aperfeiçoariam as suas capacidades para coloca-las ao serviço da sociedade.

Foram falar com os professores. As limitações de cada um eram um facto, sabiam que jamais seriam polivalentes. Contudo, se reprovassem, no ano seguinte estariam exatamente na mesma situação.

Os professores lamentaram muito. Tinham que se esforçar. Havia um programa e metas superiormente estabelecidas.

Ninguém tinha média igual à do pato, na sua mediocridade, ele era, estatisticamente, superior a todos.

Os outros alunos abandonaram a escola. Desde então, por razões óbvias, a escola atrai mais os patos e, na sociedade, são eles que dominam.

Ana Valdez Rebelo (2001) *Baseado no artigo “os patos preferem a escola” de Dulce Bent*

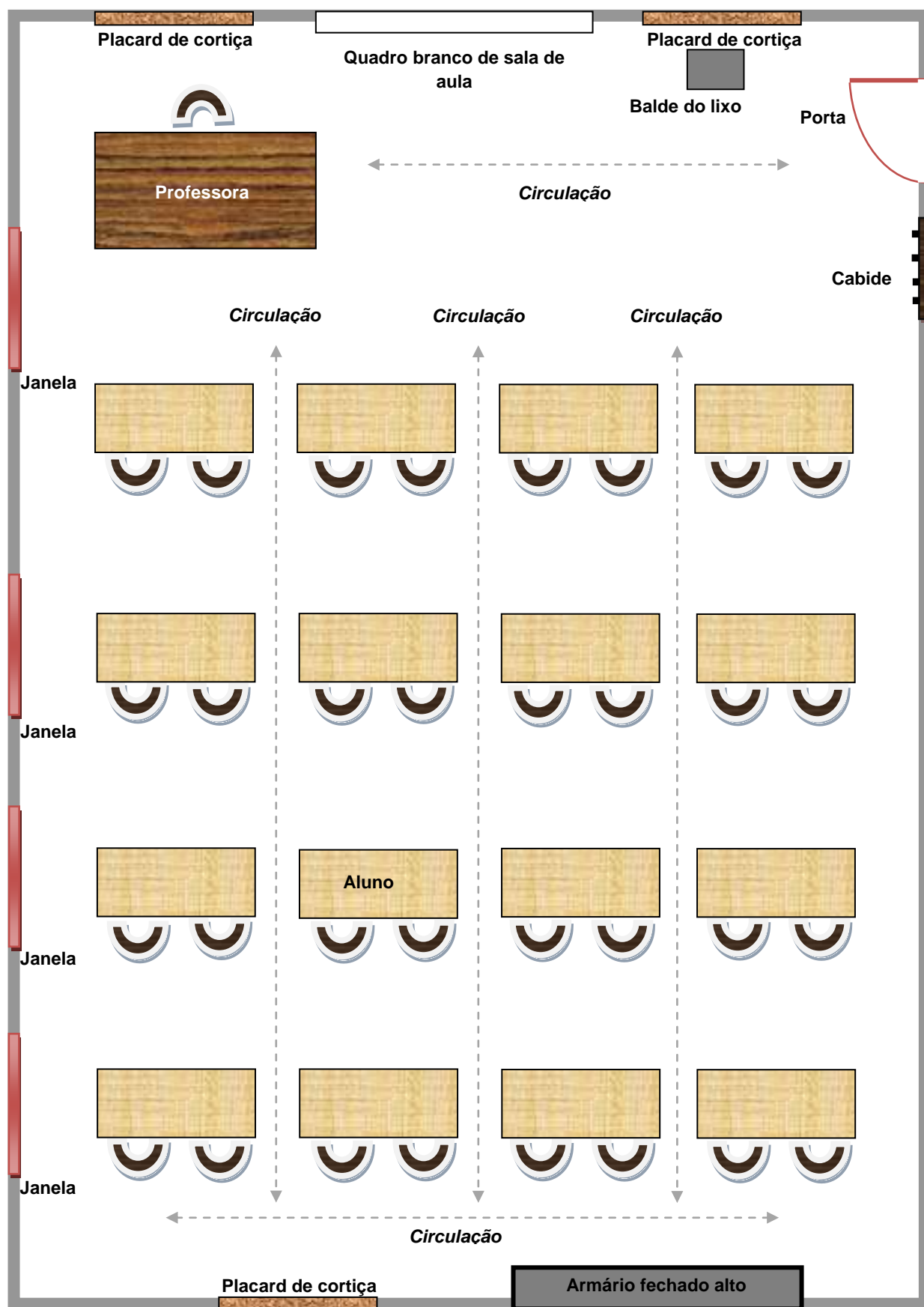
ANEXOS

ANEXO I – LISTA DE ALUNOS

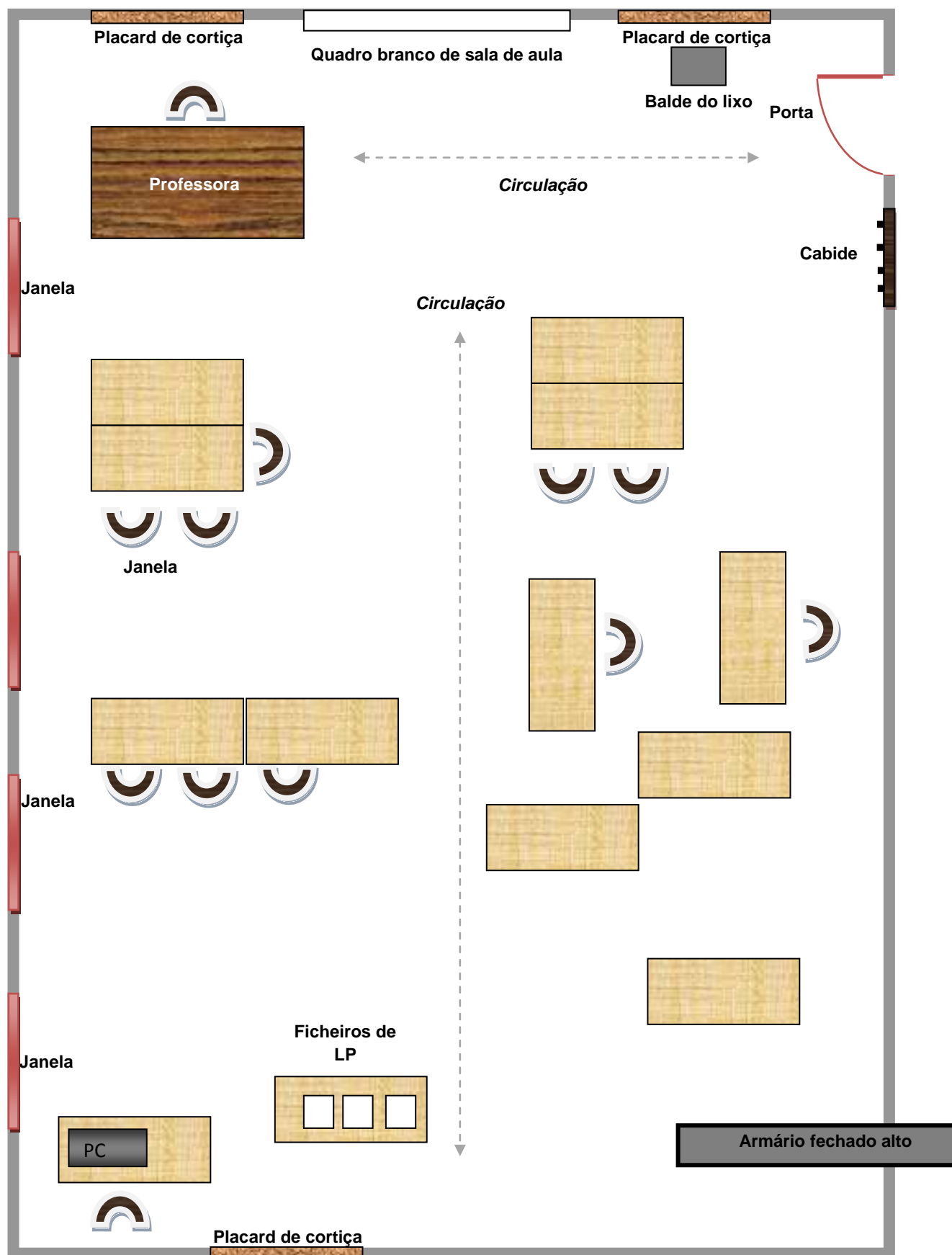
Lista de alunos da turma (nomes fictícios):

Número	Nome
1	A.
2	AN.
3	I.
4	J.
5	JE.
6	JU.
7	L.
8	P.
9	PE.
10	R.
11	X.

ANEXO II – PLANTA INICIAL DA SALA



ANEXO III – PLANTA DA SALA NO TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO



ANEXO IV – FICHA DE PESQUISA DOCUMENTAL

3. Caracterização da situação em que se vai intervir e dos contextos em que a mesma se insere

<p>3.1. 1. Espaço físico e logístico</p>	<p>A escola é fisicamente composta por dois edifícios cobertos, um bloco único com dois pisos (35 salas de aula, incluindo laboratórios, salas de EVT, sala de música, de computadores e câmara escura, bem como auditório, sala de professores, de Diretores de Turma, sala de convívio de alunos, papelaria, gabinete médico, sala de Educação Especial, gabinete de psicologia e outras salas de apoio e estudo, nomeadamente um gabinete de combate à indisciplina) e um pavilhão gimnodesportivo.</p> <p>No bloco da EB2,3 estão concentrados igualmente os serviços administrativos do agrupamento, a direção, a reprografia, a sala da ASE, a biblioteca escolar/centro de recursos, o PBX, o refeitório, a cozinha e o bufete que servem também os alunos da EB1/JI contígua à EB 2,3. O pavilhão gimnodesportivo é composto por um ginásio, uma sala de ginástica, casas de banho e balneários. Existe também um campo de jogos ao ar livre. (PEA)</p>
--	---

<p>3.1.2. Recursos humanos</p>	<p>O corpo docente da Escola EB 2,3 é composto por 74 professores distribuídos por 33 turmas, em que 14 são de 2º ciclo (3 de PCA) e 19 do 3º ciclo (1 de PCA de 7º ano e duas de Cursos Vocacionais). Integram ainda o grupo de professores uma equipa de Educação Especial composta por 5 professoras da área do domínio cognitivo e motor, uma equipa do Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional constituída por 2 psicólogas e uma técnica de serviço social.</p> <p>O grupo do pessoal auxiliar é constituído por 23 auxiliares de ação educativa e sete funcionários administrativos. (PEA)</p>
--------------------------------	---

<p>3.1.3. Dinâmica Educativa</p>	<p>O horário normal de funcionamento da escola é das 8h15m às 16h30m, com intervalos de 10 ou de 15 minutos para os lanches da manhã e da tarde. Os alunos usufruem de aulas de apoio de Matemática, Português e Inglês no turno contrário ao seu horário e podem frequentar atividades extracurriculares como o Desporto Escolar.</p> <p>Com a finalidade de encaminhar os alunos com dificuldades de adaptação ao currículo regular e de forma a promover e melhorar o sucesso educativo, o Agrupamento introduziu turmas de Percursos Curriculares Alternativos e Cursos de Educação e Formação/Cursos Vocacionais, adaptados aos interesses e necessidades dos alunos.</p> <p>No ano letivo de 2012/2013 começam por funcionar duas turmas de PCA e um curso CEF (Cursos de Educação e Formação) na área da Informática. Já em 2013-2014 funcionaram duas turmas PCA (uma de 5ºano vocacionada para as TIC, Movimento e Expressão Corporal e Artes Gráficas e uma de 6ºano com a matriz curricular idêntica à do ensino regular) e três turmas de Cursos Vocacionais. Foram ainda criados prémios que valorizam o conhecimento, o mérito e a excelência. Funcionam ainda aulas de tutoria orientadas por professores da turma.(PEA)</p>
----------------------------------	---

<p>3.2 Caracterização do grupo turma</p>	<p>A faixa etária varia dos dez aos quinze anos de idade, sendo a presente turma constituída por sete rapazes e quatro raparigas.</p> <p>Duas alunas nasceram na Guiné, um aluno em S. Tomé e os restantes nasceram em Portugal, sendo que um descende de uma família originária de Angola e três elementos são de etnia cigana.</p> <p>A grande maioria provém de um bairro social nos arredores de Odivelas, sendo que os restantes moram em prédios, circundantes à escola. Dois alunos vivem em bairros mais distantes, tendo de deslocar-se de autocarro até à escola.</p> <p>O meio sociocultural onde estão inseridos é baixo e as expetativas perante a escola são diminutas e esta é vista como algo quase inacessível após o nono ano de escolaridade. A maioria destas crianças passa o seu tempo livre na rua.</p> <p>Os encarregados de educação, na sua grande maioria, são interessados, no entanto pouco participativos na vida escolar ativa, sendo pouco escolarizados, com um nível económico baixo e habituados a conviver com conjunturas de grande violência. Consequentemente estas crianças são provenientes de famílias desestruturadas, em que a maior parte do seu tempo é passado sozinhas, ou na escola. Enquanto isso, os seus encarregados de educação laboram a horas disfuncionais para o acompanhamento</p>
--	---

	<p>ativo do seu educando e raramente têm iniciativa para deslocar-se à escola. As relações entre os pares são o espelho da comunidade onde estão inseridos, com manifesta falta de carência, autoestima, fomentando situações de conflito permanente, fato que requer uma intervenção harmonizada por parte dos adultos responsáveis pela turma. Relativamente à relação adulto-criança, é de respeito e afetuosidade, embora, exija da parte da professora um trabalho contínuo na adequação das atitudes e valores, tanto na sala de aula como no recreio. É necessário apaziguar constantemente as relações entre os pares.</p> <p>(PCT)</p>
--	---

ANEXO V – TESTE SOCIOMÉTRICO

Teste Sociométrico

Nome: _____ Turma: _____

Lê com muita atenção e responde às seguintes questões.

I – Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

II - Quem gostarias de escolher para conversar contigo nos intervalos das aulas?

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

III - Quem convidarias para ir a tua casa à tua festa de aniversário?

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

Obrigada pela tua participação!

Nome:----- Nº----- Turma:-----

Fonte: Adaptado de Northway e Weld (1957, pp. 17-18)

ANEXO VI – MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS ESCOLHAS I

Sexo Masculino

Sexo Feminino

								1				0	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
Sexo Feminino Masculino	2					221	310	033	102				9	4
	3			011	320			233		100			9	5
	4					112	033	221	300				9	4
	7			003		330	211	122					9	4
	8			300	011		132	223					9	4
	9				222	111		333					9	3
	11	222			333	111							9	3
	1	120				002		211			333		9	4
	5		300					033	222		111		9	4
	6						300	033	222	111			9	4
	10		002	330		123			211				9	4
Totais por Critério		222	101	222	343	666	443	699	534	211	222			
Totais combinados		6	2	6	10	18	11	24	12	4	6		99	
Número de indivíduos por quem cada um é escolhido		3	2	4	4	7	5	9	5	2	2	0		43

Legenda	1º Critério – situação de sala de aula
	2º Critério – situação de recreio
	3.º Critério – situação fora da escola

ANEXO VII – MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS ESCOLHAS II

Sexo Masculino

Sexo Feminino

								1				0	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
Sexo Feminino	2				031	013		122	300	200			9	5
	3	003		011	320			233		100			9	5
	4					111	222	333					9	3
	7					030	111	222	303				9	4
	8				212		121	333					9	3
	9				222	111		333					9	3
	11	222			111	333							9	3
	1				101		300	032		020	203	010	9	6
	5	003				030	300		222		111		9	5
	6				003	030	300		222	111			9	5
	10			023	200	332			111				9	4
Totais por Critério		113		022	656	485	633	677	534	321	212	010		
Totais combinados		5		4	17	17	12	20	12	6	5	1	99	
Número de indivíduos por quem cada um é escolhido		3	0	2	8	8	6	7	5	4	2	1		46

Legenda	1º Critério – situação de sala de aula
	2º Critério – situação de recreio
	3.º Critério – situação fora da escola

ANEXO VIII – MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS REJEIÇÕES I

Sexo Masculino

Sexo Feminino

							1				0	N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados
Sexo Masculino	2		110							001		3	2
	3				111							3	1
	4		110							001		3	2
	7		111									3	1
	8		111									3	1
	9		111									3	1
	11		111									3	1
Sexo Feminino	1		011						100			3	2
	5									111		3	1
	6		101		010							3	2
	10								111			3	1
Totais por Critério		000	666	11	010	111	000	000	100	002	111		
Totais combinados		000	18	2	1	3	000	000	1	2	3	33	
Número de indivíduos por quem cada um é rejeitado		0	7	1	1	1	0	0	2	2	1		15

Legenda	1º Critério – situação de sala de aula
	2º Critério – situação de recreio
	3.º Critério – situação fora da escola

ANEXO IX – MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS REJEIÇÕES II

		Sexo Masculino						Sexo Feminino				N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados
		2	3	4	7	8	11	1	5	6	10		
Sexo Masculino	2							010			101	3	2
	3					111						3	1
	4		111									3	1
	7		111									3	1
	8		101							010		3	2
	9		111									3	1
	11		111									3	1
Sexo Feminino	1		011						100			3	2
	5		001								110	3	2
	6		100	010							001	3	3
	10						000		010	100		3	3
Totais por Critério		00	47	10	00	11	00	10	10	10	12		
Totais combinados		00	7		00		00					33	
Número de indivíduos por quem cada um é rejeitado													19

Legenda	1º Critério – situação de sala de aula
	2º Critério – situação de recreio
	3.º Critério – situação fora da escola

ANEXO X – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DA TÉCNICA DA SOCIOMETRIA I

A interação dos alunos

A nível das escolhas

De acordo com a análise global da Matriz Sociométrica das escolhas do grupo-turma, conclui-se que:

- as raparigas dividem as suas escolhas entre os elementos do mesmo sexo e o sexo oposto e os rapazes optam por escolher essencialmente colegas do mesmo sexo;
- o aluno nº 11 é o mais escolhido pela turma (escolhido por 9 colegas), seguido pelo aluno nº 8 (escolhido por 7 colegas);
- o aluno nº 11 recebeu 6 escolhas no critério “Quem escolherias para trabalhar contigo num trabalho de grupo?”, 9 escolhas no critério “Quem escolherias para conversar contigo nos intervalos das aulas?” e 9 escolhas no critério “Quem convidarias para ir a tua casa à tua festa de aniversário?”;
- a aluna nº 10 não obteve qualquer escolha nos três critérios;
- o aluno nº 3 obteve apenas duas escolhas, uma no 1º critério e outra no 3º critério, sendo escolhido por dois indivíduos;
- as alunas nº 5 e nº 6 obtiveram 4 e 6 escolhas respetivamente, tendo sido escolhidas apenas por dois alunos cada;
- os alunos nº 9 e nº 11 escolhem sempre os mesmos colegas de turma para os três critérios (**escolha concentrada**) enquanto os restantes colegas escolhem mais de três indivíduos para os três critérios, tendo o aluno nº 3 efetuado 5 escolhas (**escolha diversificada**);
- no que diz respeito aos líderes de cada critério, podemos constatar que o aluno nº 8 foi o **líder** no que concerne ao 1º, 2º e 3º critérios, ou seja, obteve um maior número de escolhas;
- as alunas nº 5 e nº 6 apresentam escolhas recíprocas para os três critérios;
- o grupo de alunos (9-10-11) apresentam escolhas recíprocas nos três critérios.

A nível das rejeições

Relativamente à análise global da Matriz Sociométrica das rejeições do grupo-turma, conclui-se que:

- os **rapazes** tendem a **rejeitar maioritariamente** os elementos do **mesmo sexo**;
- as **raparigas** tendem igualmente a **rejeitar maioritariamente** os elementos do **mesmo sexo**;
- o aluno **nº 3** é o mais rejeitado pela turma (rejeitado por 7 colegas), seguido pelos alunos **nº 5** e **nº 6** (rejeitados por 2 colegas cada um) e os alunos **nº 4**, **nº 7**, **nº 8** e **nº 10** (rejeitados cada um por 1 colega);
- o aluno **nº 3** recebeu **6** rejeições no critério “Quem escolherias para trabalhar contigo num trabalho de grupo?”, **6** rejeições no critério “ Quem escolherias para conversar contigo nos intervalos das aulas?” e **6** rejeições no critério “ Quem convidarias para ir a tua casa à tua festa de aniversário?”;
- os alunos **nº 2**, **nº 9** e **nº 11** não obtiveram qualquer rejeição nos três critérios;
- a aluna **nº 1** não recebeu igualmente qualquer rejeição nos três critérios;
- os alunos **nº 3**, **nº 5**, **nº 7**, **nº 8**, **nº 9**, **nº 10** e **nº 11** rejeitam sempre os mesmos colegas de turma no que respeita aos três critérios, obtendo-se, desta forma, uma **rejeição concentrada**, enquanto os restantes colegas rejeitam mais do que um indivíduo nos diferentes critérios, obtendo-se assim, uma **rejeição diversificada**;
- relativamente aos líderes de cada critério, podemos verificar que o aluno **nº 3** foi o **líder** no que diz respeito aos três critérios, obtendo assim o maior número de rejeições em todos eles;
- os alunos **nº 3** e **nº 8** apresentam **rejeições recíprocas** para os três critérios;
- as alunas **nº 5** e **nº 10** apresentam **rejeições recíprocas** para os três critérios.

ANEXO XI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DA TÉCNICA DA SOCIOMETRIA II

A interação dos alunos

A nível das escolhas

De acordo com a análise global da segunda Matriz Sociométrica das escolhas do grupo-turma, conclui-se que:

- as **raparigas** continuam a dividir as suas escolhas entre os elementos do **mesmo sexo** e o **sexo oposto** e os **rapazes** optam por escolher essencialmente colegas do **mesmo sexo**;
- os alunos **nº 7 e nº 8** são os mais escolhidos pela turma (por **8** colegas), seguido pelo aluno **nº 11** (escolhido por **7** colegas);
- o aluno **nº 7** recebeu **6** escolhas no critério “Quem escolherias para trabalhar contigo num trabalho de grupo?”, **5** escolhas no critério “Quem escolherias para conversar contigo nos intervalos das aulas?” e **6** escolhas no critério “ Quem convidarias para ir a tua casa à tua festa de aniversário?”;
- o aluno **nº 8** recebeu **4** escolhas no 1º critério, **8** escolhas no 2º critério e **5** escolhas no 3º critério;
- o aluno **nº 3** não obteve qualquer escolha nos três critérios;
- a aluna **nº 10** obteve apenas uma escolha, no 2º critério;
- a aluna **nº 6** dividiu as suas escolhas por 5 indivíduos, tendo sido escolhida apenas por dois alunos;
- os alunos **nº4, nº 8 e nº 9** escolhem sempre os mesmos colegas de turma para os três critérios (**escolha concentrada**) enquanto os restantes colegas escolhem mais de três indivíduos para os três critérios, tendo a aluna **nº 1** efetuado **6** escolhas (**escolha diversificada**);
- no que diz respeito aos líderes de cada critério, podemos constatar que o alunos **nº7, 9 e 11** foram os **três líderes** no que concerne ao 1º critério com seis escolhas cada um; o aluno **nº 8** foi o líder no 2º critério com oito escolhas e o aluno **nº 11** foi o líder do 3º critério com sete escolhas.
- as alunas **nº 5 e nº 6** continuam a apresentar escolhas recíprocas para os três critérios;

- os alunos **nº 8** e **nº9** apresentam escolhas recíprocas no 1º e 3º critérios e os alunos **nº 9** e **nº 11** apresentam escolhas recíprocas no 3º critério.

A nível das rejeições

Relativamente à análise global da segunda Matriz Sociométrica das rejeições do grupo-turma, conclui-se que:

- os **rapazes** tendem a **rejeitar maioritariamente** os elementos do **mesmo sexo**;
- as **raparigas** tendem igualmente a **rejeitar maioritariamente** os elementos do **mesmo sexo**;
- o aluno **nº 3** continua a ser o mais rejeitado pela turma (rejeitado por 8 colegas), seguido pela aluna nº10 (rejeitada por 3 colegas) e pelas alunas **nº 5** e **nº 6** (rejeitadas por 2 colegas cada um) e os alunos **nº 1**, **nº 4** e **nº 8** (rejeitados cada um por 1 colega);
- o aluno **nº 3** recebeu **6** rejeições no critério “Quem escolherias para trabalhar contigo num trabalho de grupo?”, **4** rejeições no critério “ Quem escolherias para conversar contigo nos intervalos das aulas?” e **7** rejeições no critério “ Quem convidarias para ir a tua casa à tua festa de aniversário?”;
- os alunos **nº 2**, **nº 7** e **nº11** não obtiveram qualquer rejeição nos três critérios;
- os alunos **nº 4**, **nº 7**, **nº 9**, e **nº 11** rejeitam sempre o mesmo colega de turma no que respeita aos três critérios, obtendo-se, desta forma, uma **rejeição concentrada**, enquanto os restantes colegas rejeitam mais do que um indivíduo nos diferentes critérios, obtendo-se assim, uma **rejeição diversificada**;
- Relativamente aos líderes de cada critério, podemos verificar que o aluno **nº 3** foi o **líder** no que diz respeito aos três critérios, obtendo assim o maior número de rejeições em todos eles;
- Os alunos nº 3 e nº 8 apresentam **rejeições recíprocas** no 1º e 3º critérios; as alunas nº 5 e nº 10 apresentam **rejeições recíprocas** no 2ºcritério.

ANEXO XII – QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS ALUNOS

Questionário

Lê com atenção o seguinte questionário e tenta responder a **TODAS** as questões com a maior sinceridade.

Agradeço, desde já, a tua colaboração.

Nome: _____ Data de Nascimento: _____

Questionário:

“ O teu modo de aprender”

1. De que maneira aprendes melhor os conteúdos programáticos da disciplina de Português?
2. Quais as atividades que gostas mais de fazer nas aulas de Português?
3. Quais as atividades que gostas menos ou que não gostas mesmo de fazer nas aulas de Português?
4. De que forma trabalhas melhor (sozinho, a pares ou em grupo)? Porquê?
5. O que costumavas fazer quando sentes dificuldades durante a aula de Português?
6. Porque é que às vezes deixas de querer participar nas atividades da aula ou te recusas a trabalhar?
7. Que utilidade darias ao computador na sala de aula de Português?
8. Como costumavas estudar para os testes da disciplina de Português?
9. Se pudesses mudar a disposição da sala de aula como o farias?
10. O que mudarias na aula de Português? Dá algumas sugestões de atividades para o 2º Período.

Este questionário é anónimo. Obrigada pela tua participação.

ANEXO XIII – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DA TÉCNICA DO QUESTIONÁRIO I

Técnica do questionário			Questões		
			1- De que maneira aprendes melhor os conteúdos programáticos da disciplina de Português?	2 - Quais as atividades que gostas mais de fazer nas aulas de Português?	3 - Quais as atividades que gostas menos ou que não gostas mesmo de fazer nas aulas de Português?
Respostas	Questão 1	A estudar, a passar tudo o que a professora faz no quadro e a ler o que a professora lê.	X		
		A estudar, a prestar atenção aos apontamentos, a ouvir a professora.	X		
		A fazer tudo em ordem na sala, a fazer fichas de trabalho.	X		
		A ouvir o que a professora diz a escrever, copiando o que está no quadro.	X		
		A trabalhar em grupo, a repetir muitas vezes para decorar.	X		
		A trabalhar com o colega do lado, a ler, a copiar do quadro, com fichas de trabalho.	X		
	Questão 2	Escrever composições.		X	
		Gramática.		X	
		Preencher espaços das fichas de trabalho.		X	
		Trabalhos de portefólio em grupo.		X	
		Gosto de todas. Quando estamos descontraindo a cortar coisas.		X	
	Questão 3	Ler, porque eu não leio assim muito bem. Eu não gosto de ler.			X
		Ler em voz alta.			X
		Não gosto de fazer fichas de avaliação porque são muito difíceis, por serem compridas e a parte da gramática.			X
		Gosto de tudo.			X

(continua)

(continuação)

Técnica do questionário			4 - De que forma trabalhas melhor (sozinho, a pares ou em grupo)? Porquê?	5 - O que costumavas fazer quando sentes dificuldades durante a aula de Português?	6 - Porque é que às vezes deixas de querer participar nas atividades da aula ou te recusas a trabalhar?
	Q uestão 4	Trabalho melhor a pares com alunos melhores do que eu para me poderem ajudar.	X		
		A pares para me ajudar nas dificuldades.	X		
		Sozinha porque quando fico ao pé das pessoas não consigo trabalhar porque me distraio.	X		
		Sozinho porque não há tanta “barulheira”.	X		
		A pares e em grupo porque juntos conseguimos fazer melhor.	X		
		Sozinha e a pares. Sozinha porque há dúvidas que eu sei fazer sozinho e a pares porque posso tirar com a colega do lado.	X		
	Q uestão 5	Faço perguntas à professora.		X	
		Costumo voltar atrás e ler sobre as coisas que tenho dificuldade.		X	
		Costumo voltar atrás e ler sobre as coisas que tenho dificuldade.		X	
		Levanto-me e vou perguntar à mesa da professora ou vou ao lugar de algum colega que percebe melhor.		X	
	Q uestão 6	Porque não percebo e porque fico a falar com os colegas.			X
		Isso não acontece comigo.			X
		Porque estou distraído a falar com os colegas ou porque não me apetece.			X
		Nunca tenho vontade de não querer participar e nunca me recuso a trabalhar porque gosto muito das aulas de Português.			X

(continua)

(continuação)

Técnica do questionário			7 - Que utilidade darias ao computador na sala de aula de Português?	8 - Como costumavas estudar para os testes da disciplina de Português?	9 - Se pudesses mudar a disposição da sala de aula como o farias?
	Q uestão 7	Fazer trabalhos de pesquisa, ver filmes.	X		
		Ver vídeos e músicas para aprender a falar português.	X		
		Ir à Internet à escola virtual ver as matérias e exercícios de português.	X		
		Pesquisar coisas, jogar também.	X		
		Pesquisar, fazer cópia das composições.	X		
		Fazer trabalhos sobre a matéria, fazer jogos sobre a matéria.	X		
	Q uestão 8	Estudo na cozinha e olho para os cadernos, leio em silêncio. Estudo com o meu irmão.		X	
		Revisões da matéria, leio em silêncio em casa.		X	
		Eu não estudo.		X	
		No livro em casa leio em silêncio. Repito muitas vezes para não esquecer.		X	
		Estudo em casa, fico a ler em silêncio, às vezes repito muitas vezes.		X	
		Em casa, sozinha sentada na secretária ou na biblioteca com colegas da turma. Procuro no manual, fazemos perguntas umas às outras, faço fichas na biblioteca.		X	
	Q uestão 9	Gostava de fazer em U porque há sempre alunos que falam. As que falam mais ficam no centro.			X
		Mudava para forma de U como o meu professor tinha na primária porque não há tanta confusão nem guerras entre colegas.			X
		Não mudava.			X

(continua)

(continuação)

Técnica do questionário			10 - O que mudarias na aula de Português? Dá algumas sugestões de atividades para o 2º Período.
	Questão 10	Ler composições feitas por nós e mais gramática, ver um filme de uma história que lemos.	X
		Não mudava nada. Não sei.	X
		Não mudava nada. Mais trabalhos sobre pontuação porque tenho dificuldades.	X
		Não mudava nada. Fazer uma peça de teatro.	X
		Não mudava nada. Mandar trabalhos de casa.	X
		Não mudava nada- Gosto de fazer trabalhos de grupo, teatro com os textos que lemos.	X

Nota: refira-se que as respostas apresentadas a cada uma das questões não correspondem ao número de alunos que realizaram o questionário, mas sim ao número de respostas diferentes obtidas em cada uma das questões.

ANEXO XIV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DA TÉCNICA DO QUESTIONÁRIO II

Técnica do questionário			Questões		
			1- De que maneira aprendes melhor os conteúdos programáticos da disciplina de Português?	2 - Quais as atividades que gostas mais de fazer nas aulas de Português?	3 - Quais as atividades que gostas menos ou que não gostas mesmo de fazer nas aulas de Português?
Respostas	Q uestão 1	A estudar.	X		
		Sentada sozinha.	X		
		A passar tudo o que a professora escreve no quadro.	X		
		A ouvir o que a professora diz.	X		
		A trabalhar em grupo.	X		
		Não sei.	X		
	Q uestão 2	Escrever composições de tema livre e de tema obrigatório, escrever textos para ler à turma.		X	
		Fazer exercícios de Gramática.		X	
		Fazer cópias.		X	
		Trabalhos de portefólio em grupo, fazer ficheiros no TEA.		X	
		Todas.		X	
	Q uestão 3	Gramática.			X
		Trabalhos de grupo.			X
		Não gosto da escola.			X
		Gosto de tudo.			X

(continua)

(continuação)

Técnica do questionário			4 - De que forma trabalhas melhor (sozinho, a pares ou em grupo)? Porquê?	5 - O que costumavas fazer quando sentes dificuldades durante a aula de Português?	6 - Porque é que às vezes deixas de querer participar nas atividades da aula ou te recusas a trabalhar?
	Q uestão 4	Trabalho melhor a pares com alunos melhores do que eu para me poderem ajudar.	X		
		A pares para nos ajudarmos nas dificuldades.	X		
		Sozinho porque fico mais concentrado.	X		
		Sozinho porque não há tanta confusão.	X		
		A pares e em grupo porque juntos conseguimos fazer melhor e dá para ouvir as opiniões dos outros.	X		
		Sozinha porque entendo melhor.	X		
	Q uestão 5	Pergunto à professora, chamo-a ao meu lugar.		X	
		Sento-me ao pé de uma pessoa que me ajude, pergunto a quem sabe.		X	
		Tento fazer, mas peço ajuda ao colega do lado ou a professora.		X	
		Recuso-me a fazer.		X	
	Q uestão 6	Porque não percebo as coisas, quando não sei responder.			X
		Quando não quero fazer nada, quando não me interessa.			X
		Porque às vezes fico mal disposto, porque é cansativo.			X
		Nunca me recuso a participar e faço sempre as atividades das aulas de Português.			X

(continua)

(continuação)

Técnica do questionário			7 - <i>Que utilidade darias ao computador na sala de aula de Português?</i>	8 - <i>Como costumavas estudar para os testes da disciplina de Português?</i>	9 - <i>Se pudesses mudar a disposição da sala de aula como o farias?</i>
	Q uestão 7	<i>Fazer trabalhos de pesquisa.</i>	X		
		<i>Escrever textos.</i>	X		
		<i>Ir à Internet à escola virtual ver as matérias e exercícios de português.</i>	X		
		<i>Jogar.</i>	X		
		<i>Ver vídeos.</i>	X		
		<i>Fazer trabalhos sobre a matéria da aula.</i>	X		
	Q uestão 8	<i>Estudo de um dia para o outro.</i>		X	
		<i>Estudo a matéria que a professora dá.</i>		X	
		<i>Eu não estudo.</i>		X	
		<i>Quando falta pouco tempo para o teste porque recordo melhor as coisas.</i>		X	
		<i>Estudo Gramática.</i>		X	
		<i>Em casa sozinha pelos cadernos.</i>		X	
	Q uestão 9	<i>Estar em grupos.</i>			X
		<i>Mudava as cadeiras nas outras disciplinas e nas outras salas de aulas.</i>			X
		<i>Não mudaria..</i>			X

(continua)

(continuação)

Técnica do questionário			10 - O que mudarias na aula de Português? Dá algumas sugestões de atividades para o próximo ano letivo.
	Questão 10	Ver filmes de histórias que lemos.	X
		Mais trabalhos no computador.	X
		Momentos para relaxar.	X
		Mais visitas de estudo.	X
		Não mudava nada.	X
		Mais festas	X

Nota: refira-se que as respostas apresentadas a cada uma das questões não correspondem ao número de alunos que realizaram o questionário, mas sim ao número de respostas diferentes obtidas em cada uma das questões. Refira-se ainda que na Questão 10 se alterou a pergunta. (Onde no primeiro questionário se lia “ para o 2º Período” agora lê-se “ para o próximo ano letivo”)

ANEXO XV – PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA

1.ª Observação

Data: 03 de dezembro de 2014

Hora: 08.15m às 09h45

Disciplina: Português

Ano: 5º **Turma:** G

N.º de alunos presentes: 07

Observador: Participada (com auxílio de gravação vídeo do computador)

Objetivo: Registrar os comportamentos verbais e não-verbais para fazer emergir a dinâmica da aula.

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
08.15	<p>Entro na sala. Peço aos alunos para entrarem e sentarem-se calmamente. Os alunos sentam-se e tiram de dentro da mala os materiais necessários.</p> <p>O aluno nº7 vai sentar-se na mesa em frente à professora, que lhe pediu para mudar na aula de hoje.</p>	<p>Os alunos entraram na sala de aula em silêncio e cada um se sentou no lugar que lhe pertence, exceto o aluno nº 7 que se sentou ao lado do aluno nº 11 para poder aparecer na gravação.</p>

(continua)

)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
08.16	A turma está sentada nos lugares, aguardando que eu inicie a aula. Começo por escrever o sumário da aula anterior no quadro, para que os alunos o registem no caderno. Todos os alunos começam a registá-lo no caderno, à exceção do aluno nº11 que começa a distrair-se com o colega do lado. (aluno nº 7).	Nomeio o aluno nº 11, quando inicio a escrita do sumário no quadro, para o chamar à atenção de que também o deve fazer no seu caderno. Ignoro as brincadeiras dos dois alunos distraídos para não os incentivar ainda mais.
08.17	Enquanto os alunos copiam o sumário que está no quadro para o caderno diário aproveito para perguntar a data de hoje para só depois a escrever e refiro ainda que é a data de aniversário da aluna nº 10 pelo que terá de fazer-se o postal de aniversário. Os alunos respondem em coro sobre a data de hoje e ainda sobre o postal de aniversário que terá de ser feito para a aluna nº 10.	Ao perguntar a data e associando o dia à data de aniversário da colega dou significado à atividade e responsabilizo-os para a mesma.

(continua)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
08.21	À medida que os alunos terminam de escrever a data, pergunto-lhes quem é que já elaborou postais de aniversário. Os alunos que já o fizeram colocam os dedos no ar e o aluno nº 11 pede para fazer o da colega aniversariante, pelo que escolho o aluno nº 7 para fazer o postal da colega com o aluno nº11.	Ao escolher que o trabalho a pares fosse realizado pelos dois colegas que estavam distraídos, fi-lo com a intenção de lhes proporcionar realizar uma tarefa fácil para ambos e que capta o seu interesse para algo que é do seu agrado.
08.22	Especifico qual vai ser o plano de trabalho da aula para a turma em geral e para alguns alunos em particular. Todos os alunos terão de concluir o guião de leitura do livro do Plano Nacional de Leitura (PNL): “ A viúva e o papagaio”.	Torna-se importante descrever a planificação do trabalho a realizar durante a aula, no sentido de criar expetativas e definir previsões do trabalho a ser executado.

(continua)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
08.25	<p>Começo a distribuir os guiões de leitura aos alunos. O aluno nº 11 levanta-se sem pedir autorização mal começo a nomear os alunos. Peço-lhe que distribua os guiões pelos colegas. Vai mexendo no apagador e andando pela sala enquanto espera que lhe entregue cada folha.</p> <p>Peço-lhe ainda que distribua os livros do PNL para que os colegas continuem as tarefas do guião.</p>	<p>Aproveito para pedir ao aluno nº 11 que distribua ele os guiões de leitura e os livros pelos colegas, no sentido de o responsabilizar pela tarefa, não dando relevância ao fato de ter-se levantado sem autorização.</p>
08.30	<p>O aluno nº7 pergunta algumas vezes: “ E o meu, professora, e o meu?”, levanta-se sem autorização e vai ter à minha mesa de trabalho.</p> <p>A aluna nº 6 pede para ir trabalhar sozinha noutra mesa da sala.</p>	<p>Como o aluno nº 7 precisa da minha ajuda para realizar a tarefa sente necessidade de me chamar frequentemente.</p> <p>A aluna nº 6 sente necessidade de afastar-se para poder trabalhar mais concentrada.</p>

(continua)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
08.35	Os alunos nº 2 e nº11 não sabem onde têm o seu guião de leitura e procuram nas mochilas e nos dossiers. Eu procuro também nas gavetas da secretária e na minha pasta. A aluna nº1 oferece-se para ajudar a procurar no armário. Os dois alunos metem-se com os colegas que se encontram a trabalhar, batendo-lhes, mexendo nas suas coisas, cantando e gozando com eles.	Como começam a surgir alguns conflitos entre os colegas que se encontram a trabalhar e os que se encontram a procurar os guiões de leitura, tenho necessidade de levantar a voz e exercer a minha autoridade.

(continua)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
08.40	<p>Como o aluno nº 11 não encontra o guião de leitura, começo a dobrar a cartolina para que o aluno inicie o postal de aniversário da colega. Ainda antes o aluno conclui uma outra ficha que entretanto encontro na sua mochila e que os restantes colegas já tinham feito. O aluno levanta-se para ir ao lixo e repreendo-o dizendo que tem de pedir autorização para se levantar, se não quiser ter uma bola amarela na grelha de avaliação de comportamentos.</p>	<p>O aluno nº 11 apresenta grandes dificuldades em concentrar-se numa só tarefa, visto que raramente as consegue concluir ao mesmo tempo que a restante turma. O aluno é uma criança que requer muita atenção, quer da professora da turma, quer dos colegas que costumam ajudá-lo na realização de tarefas que não consegue fazer sozinho.</p> <p>A grelha de registo de avaliação de comportamentos foi definida no início do ano letivo em conjunto com os alunos e estes sabem que se apresentarem só bolas azuis(bom) e verdes (satisfaz) receberão um prémio pelas boas atitudes e cumprimento das regras da sala de aula no final de cada período.</p>

(continua)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
08.45	O aluno nº 7 começa a realizar o guião de leitura a lápis, mas digo-lhe que como é uma ficha de avaliação terá de ser feita a caneta. O aluno tira a caneta com que o aluno nº 11 se encontrava a escrever. O colega bate-lhe e tira-lhe a caneta e este bate-lhe de volta. A aluna nº 1 manda calar o aluno nº7 e este levanta-se sem autorização e vai bater-lhe também. A aluna belisca-o e volta para o seu lugar.	<p>O aluno nº 7 raramente consegue realizar uma atividade do princípio ao fim, sem interromper os colegas, precisa de sentir-se apoiado constantemente e quando se sente ignorado, provoca situações disruptivas.</p> <p>Em quase todas as atividades é necessário realizar uma demonstração e ler as perguntas em voz alta.</p>
08.50	O aluno nº 9 foi o primeiro a acabar o guião de leitura do livro, pelo que lhe peço que termine uma ficha de ortografia já iniciada numa aula anterior. Como o aluno nº 2 se encontrava distraído e não encontrou o guião de leitura peço-lhe que se sente ao lado do aluno nº9 e realize a mesma ficha de ortografia.	Os alunos gostam de trabalhar a pares na mesma tarefa porque podem ajudar-se mutuamente.

(continua)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
08.55	<p>Ao mesmo tempo que ajudo o aluno nº11 a preencher o cabeçalho da ficha, leio em voz alta as perguntas do guião de leitura ao aluno nº7. Como tem de esperar que eu ajude o colega do lado, o aluno nº 7 fica impaciente, atira a folha para o chão, fecha o livro e diz: “ Eu não sei, eu não vou fazer.”</p> <p>Eu incentivo-o a tentar e ele diz que precisa de ajuda senão faz “tudo ao calhas”.</p>	<p>Nos momentos da leitura em voz alta os alunos mantêm-se em silêncio. Têm necessidade que se repita várias vezes o texto porque nem sempre percebem à primeira leitura. Também precisam de ser incentivados para a consecução das tarefas e de reforço positivo constante, pois de outra forma desistem constantemente.</p>
09.00	<p>O aluno nº 11 começa a escolher imagens do Ficheiro de Imagens para a ilustração do postal de aniversário.</p>	<p>Como os alunos nem sempre têm jeito para desenhar e não trazem o material necessário para elaborarem atividades ilustrativas, faço-me acompanhar sempre de um ficheiro de imagens, bem como de tesoura e cola.</p>

(continua)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
09.05	A aluna nº1 pede para ir à casa de banho e eu dou autorização. O aluno nº11 diz-me imediatamente que se fosse ele a pedir eu não o deixava ir.	Os alunos têm tendência para fazerem constantes comparações e exercerem um sentido de justiça de forma egocêntrica. Ou seja, se um tem direito a algo, o outro também tem de ter, ainda que até possa não o merecer.
09.10	Pergunto às alunas nº 5 e nº6 se está tudo a correr bem com o trabalho e elas respondem afirmativamente.	Estas alunas apenas participam quando lhes pergunto algo e realizam as atividades de forma autónoma, não sendo necessário explicar as perguntas na maior parte dos casos.

(continua)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
09.15	Explico ao aluno nº 11 que o postal não deve ter apenas ilustrações, pelo que terá de elaborar um pequeno texto, escolhendo apenas algumas imagens das várias opções ao seu dispor.	Os alunos têm extrema dificuldade em selecionar imagens quando se lhes apresentam várias hipóteses, uma vez que gostam de quase tudo e não conseguem estabelecer prioridades nas suas escolhas.
09.17	A aluna nº 6 levanta-se sem pedir autorização e espreguiça-se. O aluno nº2 também já se tinha espreguiçado há uns minutos atrás.	Os alunos apresentam algumas lacunas no que respeita ao saber estar dentro de uma sala de aula, sendo muitas vezes difícil manter uma postura correta ao longo de todo o tempo letivo, não tendo sequer a noção da gravidade dos seus atos.

(continua)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
09.20	O aluno nº9 diz: “ Já está stora e agora?” O aluno levanta-se sem pedir autorização e vai pedir-me cartolina para realizar o postal de aniversário do aluno nº7 que também irá fazer anos.	O aluno é extremamente autónomo e é sempre o primeiro a concluir as tarefas propostas, por esse motivo tenho sempre atividades extra para ele realizar.
09.25	Ajudo o aluno nº 11 a colar as imagens no postal e tenho de o auxiliar a cortar algumas imagens.	O aluno não consegue cortar algumas partes da imagem por não ter bem desenvolvida a motricidade fina.

(continua)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
09.30	O aluno nº7 quer escolher as imagens para o seu próprio postal e desloca-se para a mesa dos colegas que se encontram a fazer essa tarefa sem autorização.	O aluno reage sempre por instinto, sem pensar nas consequências das suas atitudes.
09.35	Como estão várias atividades a decorrer ao mesmo tempo, faço um balanço da situação e peço para fazerem menos barulho de fundo. Peço também que não se levantem sem pedir autorização e que se organizem de forma a concluir o maior número de tarefas pendentes.	Os alunos precisam de ser chamados à atenção para o cumprimento de regras de sala de aula recorrentemente. Precisam ainda que se façam pequenas paragens para realizar pontos de situação. Como se cansam facilmente, por vezes é necessário deixá-los para um pouco para depois concluírem a tarefa sem desistirem.

(continua)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
09.37	O aluno nº9 levanta-se para me mostrar o postal. Verifico que tem erros ortográficos e letras que deveriam ser maiúsculas em vez de minúsculas. O aluno pede para ir à casa de banho, eu autorizo e só depois vai corrigir os erros.	O aluno levanta-se quase sempre sem me pedir autorização após concluir uma tarefa. Exige que a corrija logo para logo ter a noção se está certo ou errado.
09.39	A aluna nº6 levanta-se para me vir perguntar uma dúvida da ficha de ortografia. Eu explico dando um exemplo e digo-lhe que pode consultar o dicionário que se encontra dentro do armário da sala.	A aluna só fala em voz alta quando tem dúvidas, tem algum receio em participar com medo de errar. Dentro do armário os alunos podem recorrer não só ao dicionário como a manuais da disciplina que apesar de não ser de uso obrigatório lhes foi facultado.

(continua)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
09.40	Escrevo no quadro as palavras “Feliz Aniversário” em Inglês para o aluno nº 11 escrever no postal de aniversário. O aluno transcreve as palavras para o postal.	Os alunos gostam de realizar tarefas em que coloquem em prática conteúdos programáticos da outra disciplina que lhe leciono- Inglês.
09.41	Dirijo-me ao quadro de cortiça onde se encontra a grelha de avaliação de comportamentos e pergunto aos alunos quem merece azul, vermelho, amarelo e verde. Os alunos vão fazendo a sua auto avaliação e eu elogio os que se portaram bem e explico os motivos pelos quais uns têm verde e outros amarelo, destacando a importância das consequências dos nossos atos.	Os alunos concordam com as avaliações porque sabem distinguir quem se portou bem de quem se portou mal. Visto que se está a aproximar a hora de tocar, começa a existir uma pequena agitação dentro da sala de aula.

(continua)

(continuação)

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
09.43	Enquanto os alunos começam a arrumar, a aluna nº1 pergunta se pode recolher os livros para ir entregar na biblioteca. Digo aos alunos que escreveremos o sumário no início da próxima aula.	A aluna demonstra sempre grande vontade de ajudar e tem bastante espírito de iniciativa. Como o final da aula é sempre ligeiramente atribulado nem sempre é possível escrever o sumário no fim, ficando essa tarefa destinada ao início da aula seguinte.
09.45	Tocou. Os alunos perguntam se podem sair. Peço ao aluno nº 9 para recolher os guiões de leitura. Peço ainda para os alunos que elaboraram os postais de aniversário os assinarem para poderem ser entregues aos colegas na próxima aula. Os alunos arrumam as cadeiras, tiram os lanches da mochila e saem da sala. Despeço-me da turma.	Os alunos abandonam a sala e sem lhes pedir arrumam os materiais referentes à disciplina. Há sempre alunos que se preocupam em perguntar se é preciso ajudar nalguma coisa.

ANEXO XVI- PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO(PIT)









Plano Individual de Trabalho (P.I.T) nº

Nome : _____ Mês de: _____

Código: P= Previstas R= Realizadas

Fiz sem ajuda ☐ Fiz com ajuda ☐ Fiz fora do TEA ☐

Total de trabalhos realizados no mês anterior no TEA:

	O que penso fazer no TEA:	3ªfeira				4ªfeira				6ªfeira			
		P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R
	Escrita de textos												
	Leitura de textos												
	Ditado a pares												
	Listas de palavras												
	Livros do PNL												
	Computador												
	Fichas de ortografia/leitura												
	Manual Escolar												
Total de atividades previstas e realizadas:													

Trabalho com a professora ☐ Qual? _____
 Apoio a outros colegas ☐ Quem? _____
 Apresentação de livros ☐ Quais? _____
 Apresentação de trabalhos/produções ☐ Quais? _____

Trabalho coletivo	Avaliação da participação	Avaliação do cumprimento das regras
Trabalho de texto		
Comunicação de projetos		
Os livros e a leitura		
Reunião de Conselho		

Avaliação global mensal

Organizei bem os cadernos	
Fiz tudo o que marquei no TEA	
Variei as atividades no TEA	
Fiz muitas coisas das que mais preciso	
Fiz mais coisas do que marquei no TEA	
Cumpri as regras de trabalho na sala	
Participei nas atividades coletivas	



Dificuldades a trabalhar

O que penso do meu trabalho deste mês:

Comentários/sugestões dos colegas:

Comentários/sugestões da professora:

ANEXO XVII – TRABALHOS ELABORADOS PELOS ALUNOS NO TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO



Figura 1 – «Quem é quem?»

Exemplos do Ficheiro de Leitura e Escrita Funcional

1 – Qual o nome da coleção a que pertencem estes livros?

2 – Qual o preço de cada livro?

3 – O que terias que fazer se quisesses adquirir estes livros? Quais as condições de subscrição?

4 – Quais os livros que gostarias de encomendar? Porquê?

5 – Por quantos volumes é composta esta coleção? (assinala com um x a resposta correcta).

- nove volumes; ☐
- doze volumes; ☐
- dezasseis volumes; ☐

6 – Indica o nome das histórias que aqui estão representadas.

Exemplos do Ficheiro de Leitura e Escrita Funcional

1 – Para que apela este *slogan*?

2 – Se eu quisesse dar sangue, onde teria que me dirigir?

3 – O que pensas do ato de dar sangue?

4 – Indica duas das vantagens de se doar sangue.

5 – Achas que todas as pessoas podem dar sangue? Explica porquê.

6 – Escreve um outro *slogan* publicitário que tenha como objetivo incentivar as pessoas a dar sangue.

Exemplos do Ficheiro de Leitura e Escrita Funcional

1 – Qual o nome do filme?

2 – Resume, por palavras tuas a história do filme.

3 – Quem são os heróis do filme? (assinala com um x a resposta certa).

- os 101 gatos;
- os 101 dálmatas;
- os 101 anões;

4 – Este filme é : um filme de drama;

☐

um filme de terror;

☐

um filme de comédia;

☐

5 – Completa a frase.

O filme tem uma duração de _____ e, vai ser exibido no dia _____ na _____:

6 – Indica o nome dos atores do filme.

7 – Corrige a afirmação: “Jeff Daniels é o nome do produtor do filme”.

Exemplos do Ficheiro de Funcionamento da Língua Pontuação

1. Coloca os sinais de pontuação nas seguintes frases:

- O Délio era uma criança divertida
- Eu ontem vi coelhos ovelhas patos gatos e cães
- É tão lindo
- Queres fazer um jogo
- Já a minha avó dizia Quem tudo quer tudo perde
- Se eu soubesse o que sei hoje
- A mãe da Rebeca disse-lhe assim

Vai fechar a porta

1. Para que serve a vírgula?

Auto – correção

1. Coloca os sinais de pontuação nas seguintes frases:

- O Délio era uma criança divertida.
- Eu ontem vi coelhos ovelhas patos gatos e cães.
- É tão lindo!
- Queres fazer um jogo?
- Já a minha avó dizia! Quem tudo quer tudo perde!
- Se eu soubesse o que sei hoje!
- A mãe da Rebeca disse-lhe assim:
- Vai fechar a porta

1. Para que serve a vírgula?

A vírgula serve para separar os nomes das pessoas, animais e coisas que escrevemos seguidas.

Exemplos do Ficheiro de Funcionamento da Língua

1. Sublinha as palavras da área vocabular de *mar*:

peixes tinta água mar cão sal

praia ilha porco parafuso porta

algas café coral naufrágio

tempestade descobrimentos rochas

barcos pastilha bola quadro

Auto – correção

1- Sublinha as palavras da área vocabular de *mar*:

peixes tinta água mar cão sal

praia ilha porco parafuso porta

algas café coral navrágio

tempestade descobrimientos rochas

barcos pastilha bola quadro

Exemplos do Ficheiro de Funcionamento da Língua

1. Sublinha o grupo de sinónimos:

doce / verde

lindo / bonito

claro / escuro

fada / duende

baixo / pequeno

atento / desatento

2. Copia as frases, substituindo as palavras sublinhadas por sinónimos:

O João era uma criança magrinha.

A Soraia é baixa e tem um casaco bonito.

Auto – correção

1. Sublinha o grupo de sinónimos:

doce / verde

lindo / bonito

claro / escuro

fada / duende

baixo / pequeno

atento / desatento

2. Copia as frases, substituindo as palavras sublinhadas por sinónimos:

O João era uma criança gordinha.

A Soraia é alta e tem um casaco feio.

Exemplos do Ficheiro de Ortografia

Descobre e sublinha os erros ortográficos:

burro probelema biciqueleta canpo

corida chuva pirsão abenha porcu

mússica atençam asobio pumada

coenho buracha Pedru volamte prota

2. Escolhe duas palavras com erros ortográficos e explica as regras que se devem saber para não as errar:

Auto-correção

1. Descobre e sublinha os erros ortográficos:

burro problema biciqueleta canpo

corida chuva pirsão abenha porcu

mússica atençam asobio pumada

coenho buracha Pedru volamte prota

Exemplos do Ficheiro de Ortografia

Separa as palavras e descobre os provérbios. Escreve-os.

EmMarçotantodurmocomofaço.

MarçomarçagãodemanhãInvernoàtardeVerão.

Exemplos do Ficheiro de Leitura e de Interpretação

Proposta de Escrita

Vais agora escrever um texto.

- Escreve uma história em que uma bruxa feia e má se divertiu a arrelhar os habitantes da floresta;
- Conta as maldades que fez às pessoas e aos animais e as confusões que provocou;
- Dá um final feliz à tua história;
- Dá-lhe um título.

Antes de começares a escrever, toma atenção às seguintes instruções:

- escreve a **história** que te foi pedida;
- dá-lhe um título adequado;
- revê, com cuidado, o rascunho e corrige o que for necessário.

Exemplos do Ficheiro de Leitura e de Interpretação

Proposta de Escrita

Vais agora escrever um texto.

«Que bom ter alguém que gosta de nós...»

Imagina que o teu melhor amigo, ou a tua melhor amiga, foi viver para outra localidade e que essa separação vos deixou muito tristes.

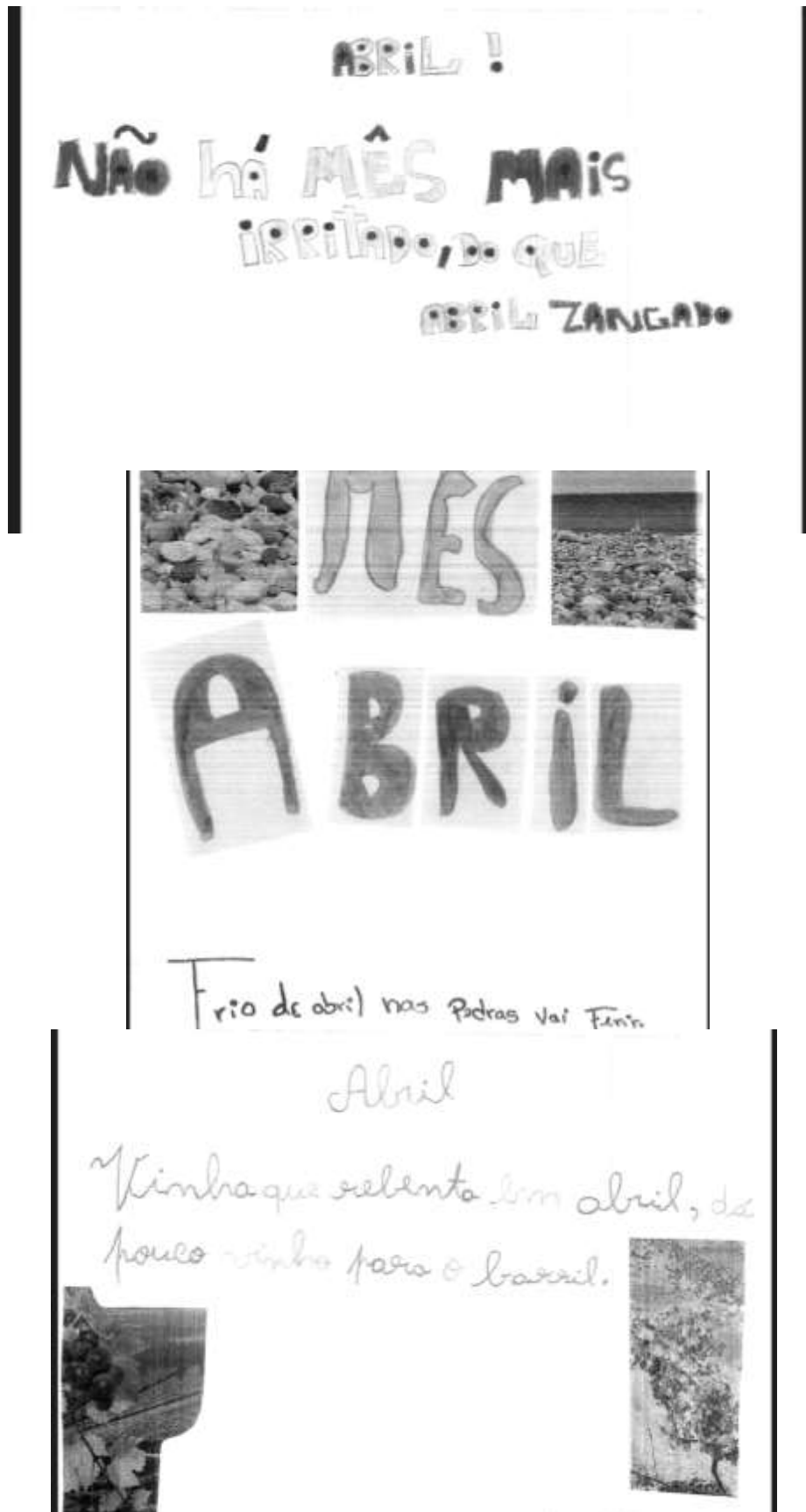
Escreve uma carta a esse amigo – ou amiga –, falando-lhe de uma festa que tenha decorrido na tua escola.

Conta-lhe o que aconteceu (quem estava nessa festa, o que foi feito). Diz-lhe também quando foi a festa e em que locais da escola se realizou.

Não te esqueças de preencher o início e o final da carta de acordo com as orientações que te são dadas. Assina-a **só** com o teu primeiro nome.

Antes de começares a escrever, toma atenção às seguintes instruções:

- escreve o **texto** que te foi pedido;
- dá-lhe um título adequado;
- revê, com cuidado, o rascunho e corrige o que for necessário.



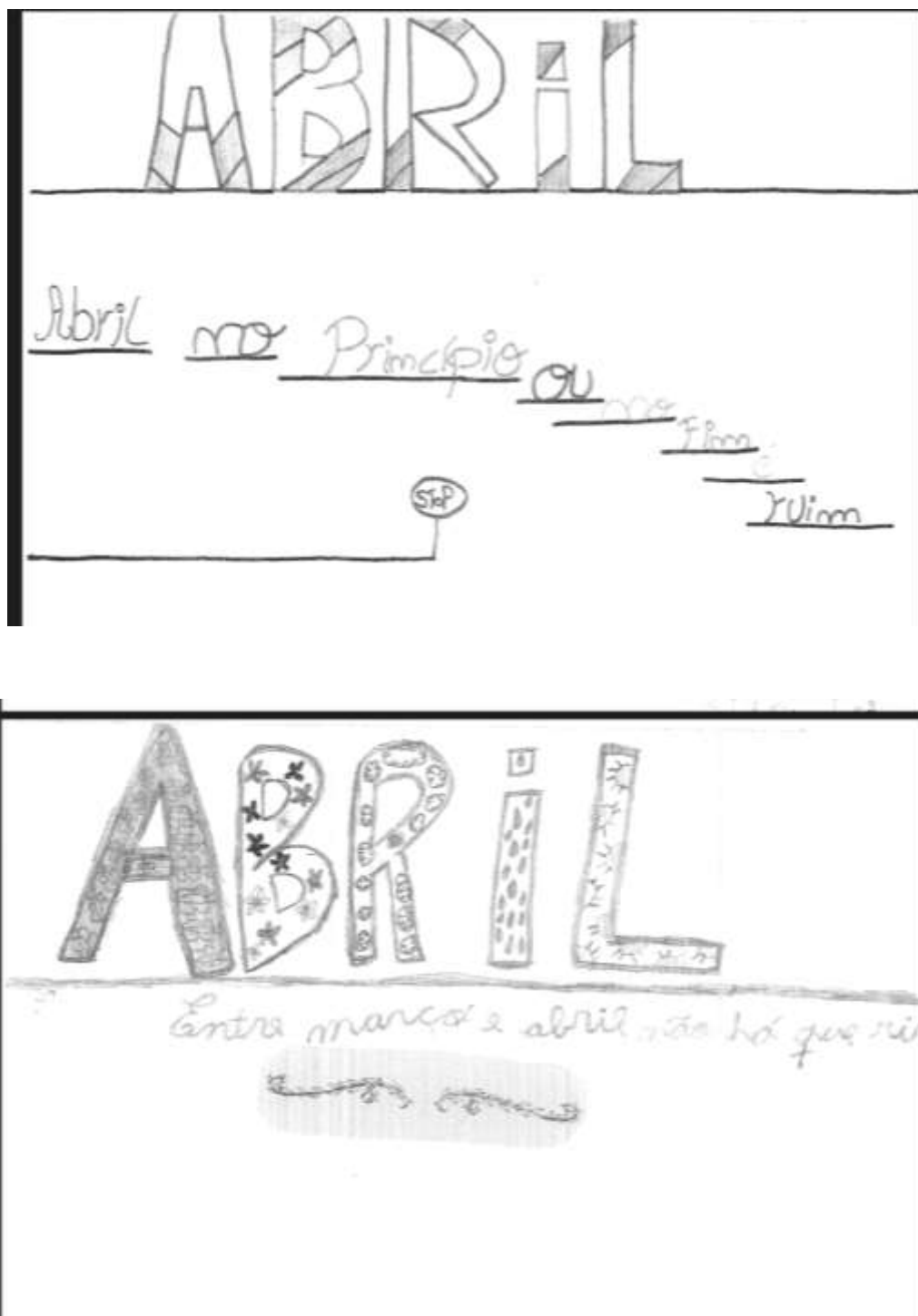
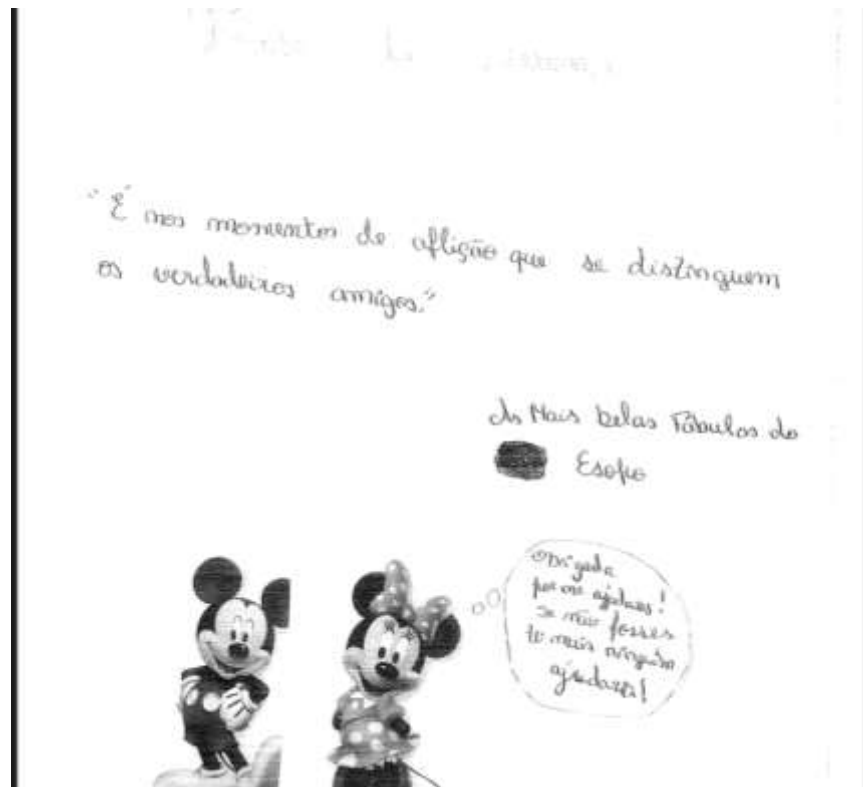


Figura 2 – Provérbios alusivos ao mês de abril



Frase da semana

"Devíamos sempre rir com
alguém, não de alguém."

Gilberto Amado



Frase da semana

"Se és capaz de aceitar o louvor
sem vaidade, serás também capaz
de aceitar a crítica sem ofender-te."

Santo Agostão





Figura 3 – Frases da Semana

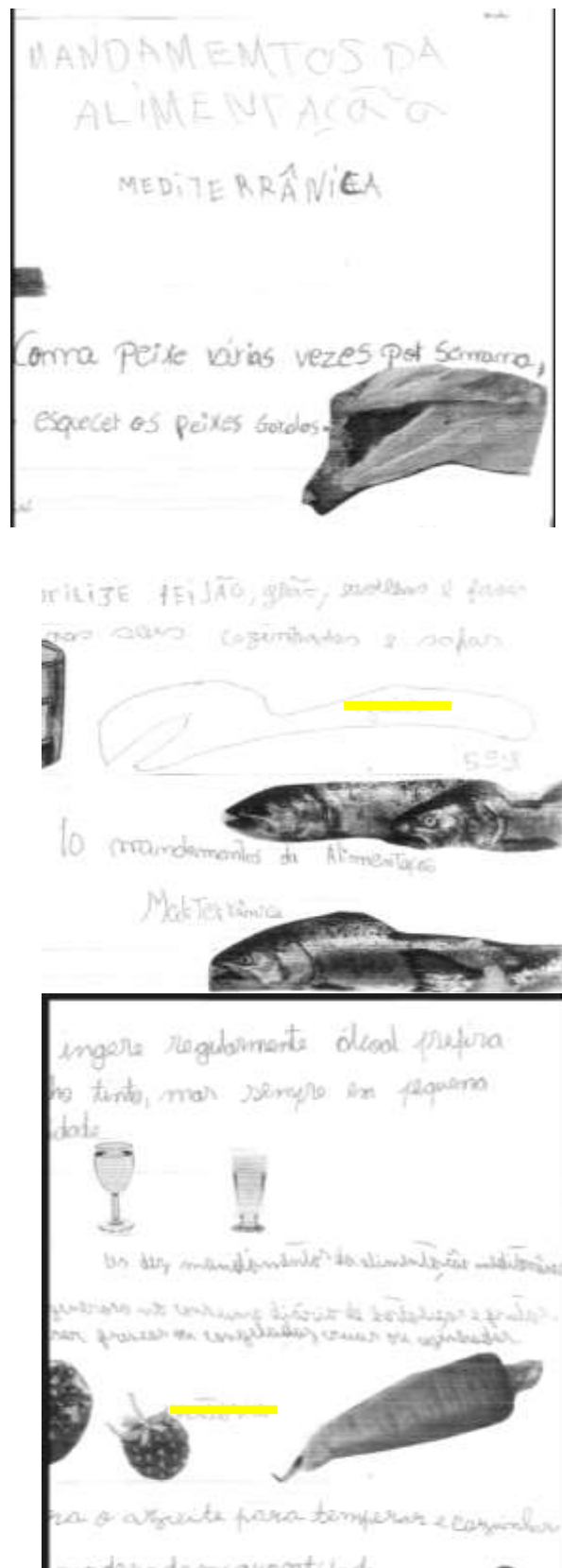


Figura 4 – Apresentação de um trabalho sobre Alimentação

Era uma vez uma sereia. E se era bonita! A mais bonita de todas as sereias filhas do rei do mar. Tinha os cabelos loiros e compridos, os olhos verdes, a pele cor-de-rosa, uma cauda de peixe com escamas (1) devidos, tão bonitas. Mas era muito (2) avida e o pai (3) forçava todas as vontades.

- Quero um pente de tartaruga para (4) escovar os meus cabelos! - (5) ordenou ela. E logo o velho rei do mar mandava chamar a tartaruga de melhor qualidade que (6) avia nos seus (7) mares para lhe fazer o pente.

- Quero um telefone para falar para fora! E (8) esqueceu um telefone, feito de dois (9) luzes ligados por um enorme fio de (10) seda (11) transparente.

Quero isto, quero aquilo! E sempre a cirandar dum lado para o outro, metendo o (12) casco em tudo e tudo (13) constantemente. Um dia, a sereia (14) gostou à mesa.

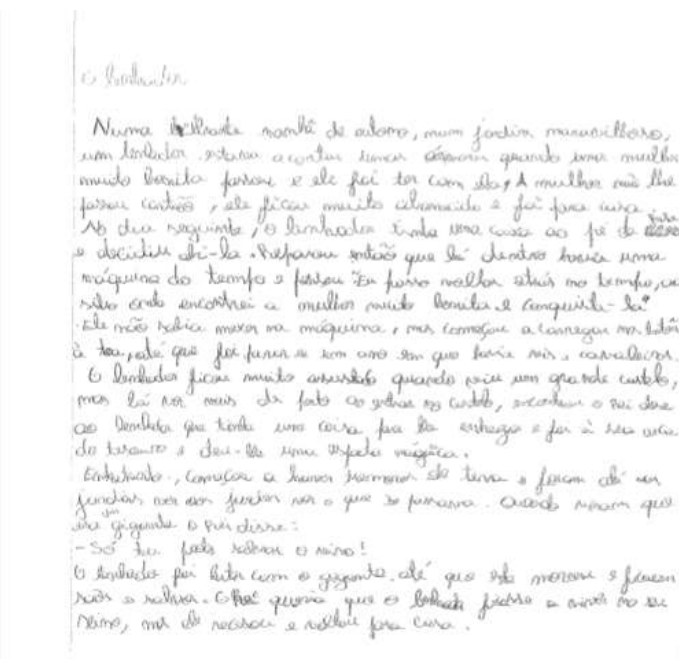
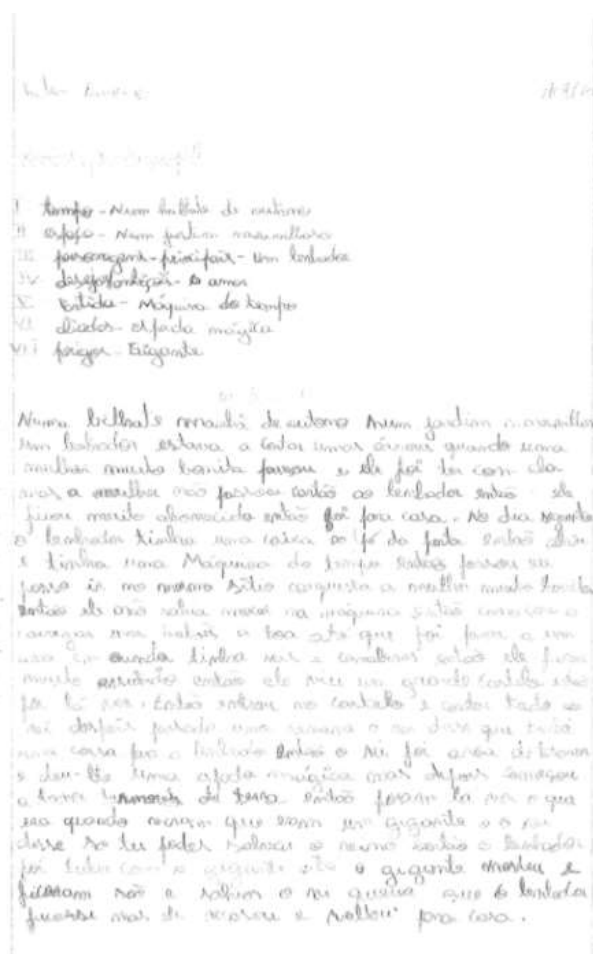
- Quero ir para terra!

- Não pode ser - respondeu o pai. - Quem tem cauda de peixe como tu só pode viver dentro da água, de outra forma é (15) inevitável de morrer.

- E eu (16) malada! - respondeu a sereia, sem respeito (17) criança. E teimou e tornou a teimar. Para ver se aquilo lhe (18) passava o velho rei do mar mandou buscar aos seus tesouros um colar de lindas (19) perlas um (20) espelho de nácar com cabo de (21) madeira e um ramo de (22) algas. Mas a sereia atirou com tudo e continuou: "Quero ir para terra!". E nessa mesma noite (23)

Figura 5 – Ditado a pares

ANEXO XVIII – TEXTOS LIVRES ESCRITOS PELOS ALUNOS



A Journal of the Danish

[illegible]

Begin in the image below.

Agave americana L.

Perceptions of the odds

Can you find $\sin \theta$ = ?

[illegible][illegible]

Perque i que m'inspirava l'interès com els

E que voce e que voce consideramos a mesma
 coisa e que se a mesma coisa seja a mesma

Uma que é de x que a. Tanto quanto a cada ?

Lequel des deux a-t-il le plus de chance ?

to que dizis a tudo?
 Porque é que não dais respostas de no respondes?

Quatre : que est deus
Cinq : que est deus deus

Quem são os brasileiros que fazem os filmes?

COMPOSIÇÃO

JOGO DE SMOCKER

que eu gosto ~~fazer~~ mais de fazer e de jogar SNOCER

amor de fazer a minha e depois faz a bola no buraco

SMOCKER PORQUE É UM JOGO FÁCIL E APRENDE-SE MUITO RÁPIDO.

O meu sonho é ser futebolista porque quando jogo
a vida muda muito: quando eu vou jogar sou
um grande futebolista e vou lutar por
o meu futuro preferido e não por jogos
Minicraft e FIFA 15.

É o que gosto mais de fazer em casa é ler
a série anime TV 3 (a casa dos meus amigos)
ir ao cinema ir a grupo assistir filmes no cinema
e quando estão na escola gosto mais de jogar a
bola com os meus amigos e colegas.
E gosto muito de ir ao teatro e ao cinema.

Os rapas inimigos pistolas

Era uma vez uma rapariga que se chamava Jerrica.
Ela sonhava encontrar o maior tesouro do mundo que era
ela estava a navegar no mar quando encontrou uma ilha
lá que queriam ser muito ricos. A Jerrica
juntou-se a eles e foram quando os seus chamam-
va-se: Judite, Andreia, Paulo, Pedro, Xavier, Antonio e
Luanda. Seriam juntos para uma ilha a procura de arca
de tesouro. No caminho encontraram uns tipos malvados
que se chamavam os malvados. A Judite tinha poder com
as bruxas, era ela. Porque não conseguiu dizer os coisas bem,
Paulo tinha poder de musica com a musica dele con-
segue acabar com os feitiços, a Andreia tinha poder
de fazer as pessoas ficarem bonitas, o Pedro tem poder
de inteligencia e muito esperto, o Antonio tem poder de
força e é o chefe sempre o líder, o Xavier tem poder
de fazer as coisas aparecerem e fazer muito bem o
João tem poder de velocidade a Jerrica tinha
poder de comida para os inimigos
de eles reberdarem.
Os super amigos juntaram os poderes e destruíam
os inimigos e ficaram com a arca de tesouro e
ficaram ricos. Foram os melhores piratas da escola.

¡A Primavera!

Uma linda montanha de pinheiros. Vão muitas flores lindas, pôntica e amarela e outras cor-de-rosa.
e também o jardim muito agradável pois lá que alguns coelhos de malícia encontram grama
e ali se olha cidade.

mas do otimismo.
 ✓ era realista.

X o detestável o tempo começou a ficar ruim, porque ele tinha lá uma grande impetude, muito rápido, então os contos e foi a partir daí.

10. Um problema pelo caminho. O vento sempre a Sopral forte e as temperaturas são que são
e a água a opor-se tudo.

mas não deixar por isso de ir a todos os pontos. E fiquei assustado com o fato de que
a mãe não podia ajudar, mas por aí, graças a Deus, não passou ninguém, eu pensei que seria
a cada 15 minutos seria alguém.

Alto lábio e dentes de cima,

11.º) mais, dirigiu a mulher, então, não me obrigas, Car. pelo perigo de um mal
fazendo, tornando a chora abando. Não que o amor para tanta coisa a casa.
então, não me obrigas.

[illegible]

Ho aqui o grande ardeor da minha encarnação, e do mundo todo já deu X

~~alguns de~~ o conjunto de ~~algos~~ ^{algunas} ~~algos~~ ^{mucha}

Exatidão e, segundo a tese acima, o sentido e o valor de uma palavra é ~~o~~ ~~com~~ determinado.

5. E' como ela mais v. Vel. na Hwy, o modo bem que funciona, assim, 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836.

From

Figura 1 – Textos originais, corrigidos e melhorados

ANEXO XIX – RECURSOS E MATERIAIS DE TRABALHO COOPERATIVO (REGISTOS FOTOGRÁFICOS)

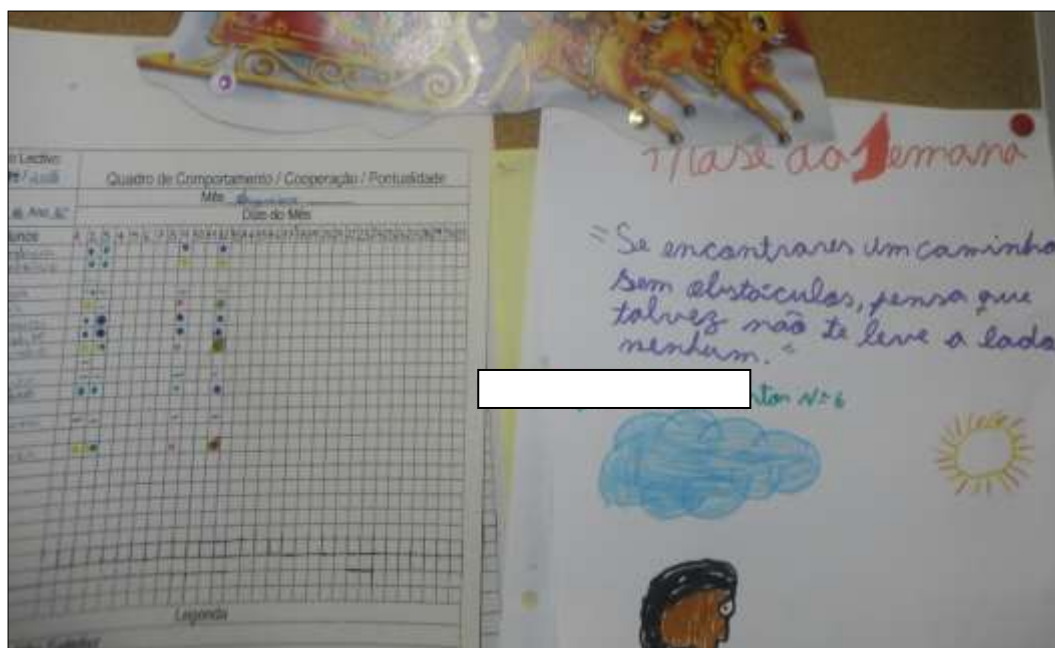


Figura 1 – Quadro de Comportamento/Cooperação/Pontualidade.



Figura 2 – Arquivo de Textos de Tema Livre da Turma



Figura 3 – Lista de regras da sala de aula



Figura 4 – Listas de palavras

The image displays three overlapping copies of the 'Plano Individual de Trabalho (P.I.T.) Mensal' form. The forms are filled out with handwritten text in blue ink. Key sections visible include:

- Header:** 'Plano Individual de Trabalho (P.I.T.) Mensal' and 'Data de: / /'.
- Student Information:** 'Nome: [redacted]', 'Código: [redacted]', 'Turma: [redacted]', 'Disciplina: [redacted]', 'Professor: [redacted]'.
- Teacher Information:** 'Nome: [redacted]', 'Código: [redacted]', 'Turma: [redacted]', 'Disciplina: [redacted]', 'Professor: [redacted]'.
- Analysis Section:** 'Análise global mensal' with a table for 'Sintetizar o trabalho' (Synthesize the work) and 'Análise de desempenho' (Performance analysis).
- Comments Section:** 'O que pensa do meu trabalho deste mês?' (What do you think of my work this month?) and 'Comentários/ Sugestões dos colegas' (Comments/ Suggestions from colleagues).
- Signature Section:** 'Assinatura do aluno' (Student signature) and 'Assinatura do professor' (Teacher signature).

Figura 5 – PIT Mensal